



Universidade do Minho

Jérémy Rua Fontes

Da fraseologia à fraseodidática em corpora | Perspetiva de ensino de PLE a alunos franceses

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Português Língua Não Materna
(PLNM)/Português Língua Estrangeira (PLE) – Português
Língua Segunda (PL2)

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo

Professora Doutora Maria Isabel González-Rey

DECLARAÇÃO

Nome: Jérémy Rua Fontes

Endereço eletrónico: jruafontes@gmail.com

Cartão do Cidadão: 13885882

Título da dissertação: *Da fraseologia à fraseodidática em corpora / Perspetiva de ensino de PLE a alunos franceses*

Orientadoras:

Professora Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo

Professora Doutora Maria Isabel González-Rey

Ano de conclusão: 2016

Mestrado

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado contou com o apoio e incentivo de vários intervenientes sem os quais este trabalho não se teria levado a cabo.

O meu primeiro agradecimento vai para as minhas orientadoras, que tiveram um papel fundamental para a realização desta investigação, Professora Doutora Sílvia Lima Gonçalves Araújo e Professora Doutora Maria Isabel González-Rey, pelas sugestões, rigor científico, apoio incondicional, dedicação, exigência e total colaboração para solucionar as dúvidas e problemas que ao longo deste percurso foram surgindo.

À Professora Idalete Dias, pela ajuda e toda a disponibilidade demonstrada para levar a cabo, com sucesso, esta investigação.

Aos meus pais, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio, incentivo, amizade e grande paciência demonstrada.

Por fim, tendo consciência que sem eles este trabalho não teria sido a mesma coisa, aos meus amigos que me ajudaram com as línguas e que, suportaram o meu *Em português diz-se...?* agradeço-lhes a paciência e todas as sugestões que foram dando ao longo da elaboração deste trabalho.

O meu sincero obrigado a todos vocês!

RESUMO

O presente estudo foca-se sobre a fraseologia e a fraseodidática, dando especial ênfase às expressões idiomáticas, tendo o objetivo final uma proposta de didatização das expressões idiomáticas para alunos franceses aprendentes de português.

Nesse sentido, nos dois primeiros capítulos, debruçamo-nos, entre outros, sobre a teoria fraseológica, os estudos sobre esta área em Portugal e em França, as variações existentes quanto à terminologia ou ainda os critérios que definem as expressões fixas. No que à fraseodidática diz respeito, poderá ler-se sobre o seu objetivo, a sua evolução, os processos cognitivos associados à aquisição das expressões fixas, entre outros.

Nos dois últimos capítulos, explicamos os procedimentos que tivemos para a elaboração do nosso *site* que visa à aquisição das expressões idiomáticas por aprendentes franceses. Assim, poderá ler-se sobre o *corpus* escolhido bem como, os motivos que nos levaram a tal, para levar a cabo a nossa proposta didática para aquisição das expressões idiomáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia, fraseodidática, *corpus*, expressões idiomáticas, didática do PLE

RESUME

Cette étude qui se concentre sur la phraséologie et la phraséodidactique, plus exactement aux expressions idiomatiques, a comme objectif une proposition didactique des expressions idiomatiques par des élèves français qui apprennent le portugais.

Dans ce sens, dans les deux premiers chapitres, nous nous penchons, entre autre, sur la théorie phraséologique, les recherches sur ce domaine au Portugal et en France, la variation terminologique existante ou encore, les critères qui définissent les expressions figées. Quant à la phraséodidactique, nous pourrions tâcher de rendre compte de son objectif, son évolution, les processus cognitifs associés à l'acquisition des expressions figées, entre autres.

Dans les deux derniers chapitres, nous expliquons les procédures que nous avons mises en place pour l'élaboration de notre *site* qui vise l'acquisition des expressions idiomatiques par des apprenants français. Ainsi, nous présentons le corpus choisi ainsi que, les raisons qui nous ont menés à ce choix, pour mettre sur pied notre proposition didactique destinée à l'acquisition des expressions idiomatiques.

MOTS-CLES : Phraséologie, phraséodidactique, *corpus*, expressions idiomatiques, didactique du PLE

ABSTRACT

The following study focus on phraseology and phraseodidactic, emphasizing specially on idiomatic expressions, having as a final goal a didactically proposal of the idiomatic expressions for French students as learners of Portuguese.

In this line of thought, in the first two chapters, it is enhanced, among others, the theory of phraseology, the studies in this area, both in Portugal and France, the existing variations concerning the terminology or yet the criteria that define the fixed expressions. Regarding the phraseodidactic, you can read about its function, evolution, the cognitive processes related to the acquisition of the fixed expressions, among others.

In the last two chapters, it is described the procedures taken on the elaboration of the website which aims on the acquisition of idiomatic expressions by French students.

Therefore, you may read about the corpus used as well as the reasons that led us to this choice, to carry out our didactic proposal for the acquisition of idiomatic expressions.

KEYWORDS: phraseology; phraseodidactic; *corpus*; idiomatic expressions; Portuguese foreign language didactics.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Résumé.....	vii
Abstract.....	ix
Lista de Figuras.....	xiii
Lista de Tabelas	xv
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	xvii
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1	5
Da Fraseologia... ..	5
1.1 A fraseologia como disciplina.....	5
1.2 Os estudos fraseológicos	7
1.3 Variação terminológica	11
1.4 Critérios de fixação.....	13
1.5 Escolha terminológica	20
CAPÍTULO 2	23
...à Fraseodidática... ..	23
2.1 A fraseodidática como disciplina	23
2.2 Problemática da aquisição das EF.....	31
2.2.1 Noção de competência fraseológica	32
2.2.2 Aquisição das competências fraseológicas em LE	34
2.3 A fraseodidática no QECR	36
2.4 As EI nos manuais de PLNM.....	40
2.5 O ensino das EI em PLE	42
2.6 Proposta teórica do ensino das EF em LE	44
CAPÍTULO 3	47
...em corpora	47
3.1 A linguística de <i>corpus</i> e a fraseologia.....	47
3.2 A escolha do <i>corpus</i>	47
3.2 Metodologia de trabalho	50

CAPÍTULO 4	53
Proposta de didatização das EI a alunos franceses	53
4.1 Criação do <i>site</i>	53
4.2 Criação dos exercícios	58
Conclusão	62
Bibliografia	65
Anexo I – Exercícios referentes ao ensino das EF nos manuais analisados	72
Anexo II – Inventário linguístico dos conteúdos-chave dos níveis do cecr	96
Anexo III – Resultados da análise	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação das EF (adaptado de González-Rey, 2002)

Figura 2 - Troca de informação entre um LOC e um ALOC (reproduzido de Teixeira, 2005)

Figura 3 - Representação do modelo da lista mental de EF

Figura 4 - Modelo de representação lexical (adaptado de Sułkowska, 2013)

Figura 5 - Modelo da hipótese configuracional (adaptado de Sułkowska, 2013)

Figura 6 - Correlação das competências fraseológicas e de outras subcompetências linguísticas e comunicativas (adaptado de Sułkowska, 2013)

Figura 7 - Classificação das competências fraseológicas (adaptado de Sułkowska, 2013)

Figura 8 - Níveis do QECR

Figura 9 - Pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus Frantext

Figura 10 – Parâmetros de visualização dos resultados da pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus Frantext

Figura 11 - Resultados da pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus Frantext

Figura 12 - Pesquisa da expressão "tuer le temps" no corpus WebCorp

Figura 13 - Resultado da pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus WebCorp

Figura 14 - Pesquisa do equivalente português da EI "tuer le temps" na Infopédia

Figura 15 - Resultados da ocorrência dos termos que constituem a EI "tuer le temps" na Infopédia

Figura 16 - Resultados da pesquisa da EI "tuer le temps" na Infopédia

Figura 17 - Página inicial do site

Figura 18 - Exemplificação do menu "As expressões idiomáticas"

Figura 19 - Página com os temas do nível A1

Figura 20 - Lista de expressões idiomáticas que compõem o tema "A rotina"

Figura 21 - Página de explicação da EI "perder a cabeça"

Figura 22 - Exemplificação de acesso aos exercícios

Figura 23 - Texto "Fazer erasmus em Braga" no site

Figura 24 - Página principal do construtor de exercícios online - construtor 2.0

Figura 25 - Primeiro exercício da proposta de didatização.

Figura 26 – Segundo exercício da proposta de didatização

Figura 27 - Terceiro exercício da proposta de didatização.

Figura 28 - Quarto exercício da proposta de didatização.

Figura 29 - Último exercício da proposta de didtização

Figura 30 - Fases de elaboração do estudo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de aprendentes de PLE

Tabela 2 - Denominações complexas da terminologia fraseológica

Tabela 3 - Denominações simples da terminologia fraseológica

Tabela 4 - Características das EF

Tabela 5 - Níveis comuns de referência: escala global

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

EF – Expressão Fixa

EI – Expressão Idiomática

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

Dominar uma língua estrangeira (LE) pressupõe um conjunto complexo de conhecimentos e de competências. Ora, se o objetivo é ter um alto nível de proficiência nessa língua não basta saber as palavras. É também necessário conhecer o significado delas e, muitas vezes, dos grupos de palavras que podem ter um significado figurado. Este tipo de grupos de palavras é, geralmente, designado por expressões idiomáticas (EI). Por norma, um locutor nativo nem se apercebe que estas expressões fixas (EF) surgem no diálogo, no entanto, o aprendente de uma LE apercebe-se facilmente deste tipo de expressões na medida em que vão causar uma dificuldade de compreensão quando enunciadas. Se tomarmos como exemplo a EI *Dar à língua* que significa conversar, para um locutor nativo, não irá causar qualquer problema de compreensão. No entanto, para quem aprende uma LE irá perceber que é uma expressão na medida em que a frase não fará sentido para ele, levando-o assim a não perceber a conversa. Neste sentido, a fim de minimizar estas dificuldades e, deste modo, ajudar aprendentes de português língua estrangeira (PLE) a perceber e aplicar corretamente estas expressões, consagramos esta investigação ao ensino das EI em PLE.

Decidimos direcionar esta investigação para alunos franceses na medida em que a comunidade portuguesa presente em França é de elevado número, sobretudo devido à primeira vaga de imigrantes portugueses, na década de 60. Isto faz desta comunidade a mais numerosa das comunidades portuguesas na Europa e uma das principais comunidades estrangeiras estabelecidas nesse país, rondando cerca de um milhão de pessoas. Dado o grande número de portugueses, o português é introduzido nos estabelecimentos de ensino franceses pela primeira vez em 1919 na Universidade da Sorbonne com o ensino da história, no entanto, só posteriormente, em 1960 é que a língua portuguesa faz a sua introdução no sistema educativo francês, a título experimental, acabando por se revelar um verdadeiro sucesso visto que é introduzido em todos os níveis de ensino como ELCO¹. Dado o grande número de aprendentes, criou-se em 1970 o CAPES² de português e em 1974 a agregação.

No entanto, o número de alunos aprendentes de língua portuguesa cresceu de modo regular até 1988 (20047) tendo posteriormente verificado uma queda irregular até 2000, data da introdução da ELVE³.

¹ Enseignement de Langue et Culture d'Origine

² Certificat d'Aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

³ Enseignement des Langues Vivantes Étrangères

Desde então, como podemos verificar na tabela 1, o número de aprendentes tem aumentado de forma significativa segundo a fonte do DEPP⁴.

Tabela 1 - Evolução do número de aprendentes de PLE

ANNÉES SCOLAIRES									EVOLUTION
2001-02	2003-04	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2012-13	2013-14	
9625	10431	11752	12223	12939	13066	13381	15479	16655	+73 %

Além disso, no ano letivo 2016/2017, o português será introduzido como opção nas escolas francesas juntamente com o inglês, espanhol e italiano.

Dito isto, é importante referir que autores como González-Rey, 2002; Grossmann et al., 2003; Lewis, 2000; Mel'čuk, 1993 são unânimes quanto à alta frequência das EF tanto na língua escrita como oral. É, portanto, inevitável aconselhar o ensino das expressões fixas desde para que o aprendente possa familiarizar-se com expressões deste tipo e assim utilizá-las de forma espontânea. Até porque o facto de se familiarizar com as expressões fixas trará aos aprendentes um sentimento de confiança linguística. Deixando de lado a culpabilidade linguística que é, muitas vezes, um entrave para a produção oral numa LE favorecendo a interação social.

O que nos levou a desenvolver esta investigação com a temática das EF é o facto de que elas não são suficientemente abordadas no ensino do PLE e, por consequente, nos manuais. Dessa forma, com esta investigação, tentaremos mostrar a importância que as EF têm para o ensino, as problemáticas que estas expressões são para aquisição, as vantagens que a prática das EF têm para os aprendentes de PLE. Para isso, este estudo está dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo – *Da fraseologia...* - iremos clarificar o que é a fraseologia, como surgiu, como evoluiu, que estudos existem sobre a fraseologia portuguesa e francesa, as variações terminológicas, os critérios que definem uma EF e, por fim, a escolha terminológica para cada subdivisão da fraseologia. É importante salientar que apesar de abordarmos a fraseologia, decidimos focar-nos mais sobre as EI – uma subcategoria das EF. A originalidade destas expressões é que não se pode fazer uma leitura composicional do enunciado na medida em que o sentido literal dos constituintes da EI não

⁴ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

correspondem ao sentido figurado que se pretende transmitir ao usar uma EI. Além disso, as EI são uma forma de trabalhar a cultura e o vocabulário.

Para levar a cabo este primeiro capítulo, faremos referência a vários autores. No entanto, o livro *La phraséologie du français* (2002) da autoria de Maria Isabel González-Rey serviu-nos de base teórica. Além deste, *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques* redigido por Monika Sułkowska. Para clarificarmos e caracterizarmos o que são EF, recorreremos aos artigos de Béatrice Lamiroy - *Les expressions figées: à la recherche d'une définition* - de 2008 e ao artigo de Maria Isabel González-Rey - *Analyse des caractéristiques des unités phraséologiques* - de 2000.

Quanto ao segundo capítulo - ...à fraseodidática... - propomos clarificar o conceito de fraseodidática, verificar a sua evolução ao longo da história, explicar como se processa a decodificação de uma EI por parte dos aprendentes, abordar os problemas associados à aquisição das EF, verificar o lugar desta disciplina no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), verificar as EI nos manuais e no ensino do PLNM e, por fim, fazer uma proposta teórica sobre o ensino das EF numa aula de LE. Para a elaboração deste capítulo, os fundamentos teóricos principais são da autoria de Monika Sułkowska através do artigo de 2009 - *Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère au cours de l'enseignement* - bem como, *La didactique du français idiomatique* de 2007 da autoria de Maria Isabel González-Rey que é, do nosso ponto de vista o mais completo, na medida em que apresenta várias propostas didáticas.

No que ao terceiro capítulo - ...em corpora - diz respeito será possível verificar que a linguística de *corpus* teve uma importância primordial para a elaboração da nossa parte prática. No entanto, a escolha do *corpus* não foi tarefa fácil devido às especificidades das EI. Além disso, devemos aqui referir que para a constituição do nosso *corpus* de trabalho recorreremos ao manual *Les expressions idiomatiques* de 2008 da autoria de Jean-Michel Robert, Isabelle Chollet e *As expressões idiomáticas Ilustradas* de 2013 elaborado por Sofia Rente dos quais fizemos o levantamento de todas as EI que começassem por um verbo no infinitivo do qual surgiram um grande número de EI que tivemos que limitar recorrendo ao *corpus*.

Por fim, o nosso último capítulo - *Proposta de didatização das EI a alunos franceses* - apresenta um resultado prático de toda esta investigação: a criação de exercícios *online* para aquisição do PLE.

O que distingue a nossa investigação de outros materiais fraseodidáticos é o facto de que a nossa investigação teórica deu origem a uma proposta didática que não se limita, como a maioria, a apresentar uma lista de equivalentes na LM do aprendente. O resultado final foi a criação de um *site* onde se faz uma proposta didática que visa abranger desde os níveis iniciais até aos mais avançados e, para essa

conceção, recorreremos à linguística de corpus para definirmos que El ensinar. Este *site* permite ao aprendente de perceber melhor o que significa a El e usá-la num contexto adequado.

CAPÍTULO 1

DA FRASEOLOGIA...

1.1 A fraseologia como disciplina

A noção de fraseologia é ainda muito controversa e muito abrangente, visto que abarca as frases feitas, EI, colocações, etc. Isso faz com que se torne difícil definir claramente a fraseologia, na medida em que,

Linguística Moderna as denominadas frases feitas já foram frequentemente chamadas com os nomes 'locutions toutes faites' (Saussure), 'unités phraséologiques' (Bally), 'locuções' (Casares), 'idioms', 'stereotyped utterance's (Jakobson), 'idiomatismes fossiles' (Greimas). [ORTÍZ ALVAREZ, 2000: 83]

Porém, alguns autores tentaram definir a fraseologia, como é o caso de Mário Vilela (2002: 160) que definiu a fraseologia como a “disciplina que tem como objecto as combinações fixas de uma língua, combinações que, no sistema e na frase, podem assumir a função e o significado de palavras individuais (ou lexemas) ”.

A disciplina da fraseologia⁵ deve a sua origem à lexicografia, no entanto, apesar de só ser considerada uma disciplina autónoma com princípios científicos no século XX foi bem antes que ela surgiu. Isto porque, antes de ser considerada uma disciplina autónoma, a fraseologia era associada à lexicografia que teve a sua origem aquando das primeiras reflexões sobre as questões da língua que surgem já na antiguidade graças a Aristófanes de Bizâncio ou Marco Vérrio Flaco que criaram os primeiros protótipos de dicionários que hoje encontrámos. Estes dicionários apenas analisavam e descreviam os lexemas. Assim sendo, o trabalho lexicográfico era insuficiente, na medida em que surgem frequentemente EF e provérbios que necessitavam de um tratamento diferente. No século XVIII, em 1751, F. Wagner publica o primeiro dicionário bilingue intitulado *Phraseologia Germanico-latina*. Além deste, publica também o primeiro dicionário unilingue *Phraseologia universa latina* em 1824. Todavia, o primeiro dicionário fraseológico que compara LE é publicado em 1883, em dois volumes, por A. E. Beauvais com o título *Grosse deutsch-französische Phraséologie* e contém 45000 locuções alemãs e os equivalentes em francês.

⁵ do grego *phrasis* – expressão e *logos* saber

Contudo, apenas no século XX, mais precisamente na segunda metade do século muitos linguistas constataram a forte presença EF, nas línguas – provérbios, citações, EI, fórmulas rotineiras – decidiram dedicar-se à fraseologia e possibilitaram o seu desenvolvimento. Primeiramente na U.R.S.S com Vinogradov, Archangelskij, Kunin, Šanskij, Amosova, Mel’čuk, Molotkov, Rojzenzon, depois na Checoslováquia com Becka, em Israel com Bar-Hillel e ainda em França com Guiraud, Greimas e Rey. Mejri (1997: 74) alerta para o facto de que “les linguistes et les grammairiens qui se sont intéressés aux séquences figées l’ont fait sous plusieurs angles” isto porque, as EF começaram a ser vistas como um domínio de investigação descritivo, contrastivo, etimológico, estrutural e discursivo.

Mas, foi Charles Bally, considerado o pai da disciplina, que impulsionou a fraseologia por ter sido o primeiro a dar uma definição sobre a teoria fraseológica no *traité de stylistique française*⁶.

Si, dans un groupe de mots, chaque unité graphique perd une partie de sa signification individuelle ou n’en conserve aucune, si la combinaison de ces éléments se présente seule avec un sens bien net, on peut dire qu’il s’agit d’une locution composée. [...] c’est l’ensemble de ces faits que nous comprenons sous le terme général de phraséologie. [BALLY, 1951: 65-66]

Ou seja, a associação dos constituintes de uma expressão dão origem a um significado diferente, por exemplo *Dar à língua* que significa falar muito. O sentido e a forma da expressão são fixos. O fenómeno parece simples, no entanto, é muito mais complexo pois é difícil de categorizar as EF e de estabelecer uma definição homogênea, mas, mesmo assim, alguns autores tentaram definir o que é uma EF.

Para Saussure (1982) é um tipo de signo que se caracteriza pela divisibilidade do seu significante e pela indivisibilidade do seu significado.

Skorupka (1982), por sua vez, considera a EF como uma associação de palavras inteiramente ou parcialmente lexicalizadas. Por norma, essa associação tem um novo sentido diferente dos elementos que compõem essa associação.

Segundo Rejakowa (1986) é uma associação de, pelo menos, duas palavras.

Para Lewicki (1982) são as unidades de língua que tenham um traço característico fundamental – não-continuidade.

G. Gross (1996) define as EF como uma sequência de várias palavras que têm uma existência autónoma. Por fim, Agrícola (1997) contribuiu fortemente para a fraseologia fazendo uma distinção de duas noções principais da disciplina: EI e fraseologismos.

Assim sendo, as EF são todas as construções linguísticas formadas por, pelo menos, duas palavras e que apresentam estabilidade, fixação e, eventualmente, idiomatidade.

⁶ A primeira edição foi publicada em 1909.

1.2 Os estudos fraseológicos

Como já foi referido, a fraseologia como disciplina autónoma é bastante recente. O primeiro autor a debruçar-se sobre esta questão foi Ferdinand de Saussure (1967 [1916]: 133) no *Cours de Linguistique Générale* dizendo que existe “un grand nombre d’expressions qui appartiennent à la langue ; ce sont des locutions toutes faites, auxquelles l’usage interdit de rien changer, même si l’on peut y distinguer à la réflexion, des parties significatives”. Apesar de Saussure ter sido o primeiro a fazer alusão às EF, foi Bally – discípulo de Ferdinand de Saussure –, que foi considerado como o grande precursor da disciplina, sendo-lhe atribuído o título de pai da fraseologia. Isto deve-se às suas publicações⁷ onde desenvolve a linha de pensamento do seu mestre e onde surge, pela primeira vez, o termo *phraséologie*.

Posteriormente, com base nos estudos de Bally, os soviéticos, Vinogradov (1946) e Isačenko (1948), interessaram-se bastante à área e pretendiam que a fraseologia fosse considerada uma disciplina independente.

A investigação soviética tende para compreender a fraseologia como disciplina linguística autónoma e para excluí-la assim da lexicologia e estabelecê-la num grau equivalente ao lado da lexicologia como disciplina linguística autónoma. Este ponto de vista parte do facto de que os fraseologismos (locuções fraseológicas, fraseolexemas, etc.), contrariamente às palavras simples e compostas, dispõem também de especificidades e particularidades, restando a questão de estas especificidades serem suficientes para retirar a investigação fraseológica do campo geral da lexicologia. [KLARE, 1986: 356]

Nesse âmbito, em 1956, foi criada na Rússia uma escola de fraseologia que se debruçava sobre os estudos descritivos sincrónicos, contrastivos e históricos. Foi então a partir daí que os estudos fraseológicos ganharam uma grande visibilidade na Alemanha, Espanha e França.

Em Espanha, um dos primeiros a desenvolver estudos sobre a fraseologia espanhola foi Julio Casares, em 1950, onde propôs uma divisão sobre o que abarcam as EF e a paremiologia, sendo que o primeiro incluiria locuções e modismos e o segundo os refrãos e os provérbios. Mais tarde, Alberto Zuluaga entra em campo com a publicação da sua tese de doutoramento - *Introducción al estudio de las expresiones fijas* – em 1980. Este estudo revela-se importante para a fraseologia do país na medida em que foi um manual de fraseologia espanhola. Com a leitura desta tese apercebemo-nos que o autor faz um apanhado das ideias de Bally; que reintegra os provérbios como EF; e ainda, altera a dicotomia de Casares sugerindo uma divisão das EF em locuções e enunciados.

No final do século XX, em 1998, Leonor Ruiz Gurillo dedica-se aos aspetos morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, socio e psicolinguísticos e lexicológicos baseando-se na técnica da Escola de

⁷ *Précis de Stylistique* (1905), *Traité de stylistique française* (1909) e *Linguistique générale et linguistique française* (1932)

Praga aplicando às EF o modelo de núcleo e periferia numa progressão gradual que vai desde a regularidade até à irregularidade.

Até ao momento, temos apresentado estudos sobretudo virados para uma só língua, no entanto, é importante referir que a fraseologia contemporânea tem dois grandes domínios:

- (i) A fraseologia unilingue, que como o nome indica, trata do fenómeno numa só língua. Pode considerar-se que é a primeira etapa de todos os trabalhos fraseológicos.
- (ii) A fraseologia comparativa ou contrastiva, este segundo ramo confronta as EF em diferentes línguas naturais.

A fraseologia contrastiva, enquanto domínio científico, desenvolveu-se sobretudo a partir da segunda metade do século XX e é, ainda hoje, muito atual, dado que corresponde às necessidades dos estudos de tradução e da aprendizagem das línguas.

Os objetivos da fraseologia contrastiva são vários:

- (i) Geralmente, contribui à descrição lexicográfica das línguas, que do ponto de vista prático, permite a redação dos dicionários multilingues de vários tipos;
- (ii) Ajudam a perceber a natureza e a origem das línguas na medida em que permitem descobrir as fontes culturais e históricas comuns;
- (iii) Dão também a possibilidade de conhecer o que é variável no pensamento das pessoas pertencentes a diferentes meios socioculturais.

A fraseologia contrastiva é bastante interessante, no entanto, é também problemática visto que as EF continuam a ser um problema para dois campos científicos atualmente muito desenvolvidos, por um lado, o tratamento informático-automático e por outro, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem das línguas, pois como referiu G. Gross (1996: 11), “un étranger ne peut pas interpréter littéralement, même s’il connaît tous les mots individuellement.”

No entanto, os estudos contrastivos chamaram atenção de vários linguistas, podemos citar a título de exemplo, Jorge (1991), Valu e Villagenes Serra (1998), Skorupka (1965, 1985), Lewicki (1994), Dias (2010), entre outros.

As análises contrastivas apresentam inúmeras dificuldades. A formação e a evolução das EF organizam-se de maneiras diferentes segundo as línguas naturais. Além disso, diferenças de estruturas gramaticais e sintáticas próprias de cada língua fazem com que a identidade ou a correspondência das EF não seja parcial. De entre as questões que se demonstram mais difíceis com a fraseologia contrastiva, podemos

salientar a sinonímia e polissemia e, por sua vez, as questões de equivalências que constituem a noção base da fraseologia contrastiva.

Para concluir, é importante referir que no final do século XX, a fim de se criarem colaborações internacionais para o desenvolvimento da fraseologia, em 1999 fundou-se a EUROPHRAS – *European Society of Phraseology* –, atualmente, com sede em Zurique.

1.2.1 Os estudos fraseológicos do português

Em Portugal, o gosto pela área fraseológica não suscitou o mesmo interesse e os estudos nesta área são mais escassos. Jorge (2005) até refere que quanto à fraseologia portuguesa existem apenas alguns trabalhos pontuais sobre a sintaxe, morfologia e sobre a didática.

O livro com maior relevância na área é de Rodrigues Lapa – *Estilística da Língua Portuguesa* – publicado em 1945. Na sua publicação, o autor, ressalva que as EF são dominadas por duas forças: “a herança passiva e cómoda do passado” (1945: 63) e “a criação activa e por vezes revolta do presente” (1945: 63). Podemos ainda encontrar várias situações que o autor apresenta que provocam, segundo ele, a formação das EF.

Já no século XXI, Mário Vilela interessou-se à área abordando-a cognitivamente, analisando as metáforas do ponto de vista geral e conceptual, com base em Lakoff e Johnson (1980), que têm em comum o estereótipo. Ora as EF lexicalizam os estereótipos e, segundo Vilela (2003: 429) conhecer “uma língua é ter consciência dos seus estereótipos”.

Quanto à área contrastiva, Guilhermina Jorge (1991) foi a primeira a publicar um estudo comparativo entre as EI do português e do francês analisando os paradigmas lexicográficos, sintáticos, semânticos, psicolinguísticos e pedagógicos. Neste estudo, a autora propõe sugestões pedagógicas no ensino das EI em contexto de ensino superior.

Luis Manuel Tecedeiro Rebelo (1998) também realizou um estudo contrastivo entre o português e o chinês com a publicação de *Fraseologias em Português e Chinês: Uma abordagem contrastiva*. Neste estudo, o autor desenvolve uma comparação lexicográfica, sobretudo quanto à polilexicalidade, frequência, idiomacidade, estabilidade semântica e sintática, etc.

Mais recentemente, em 2010, Idalete Dias docente da Universidade do Minho, publicou a sua tese de doutoramento intitulada *Sinonímia – campo semântico – contexto – texto. Uma análise da sinonímia com particular relevância para as expressões idiomáticas*. da qual resultou, em colaboração com Hans

Schemann o *Dicionário Idiomático Português – Alemão. As expressões idiomáticas portuguesas, o seu uso no Brasil e os seus equivalentes alemães*.

1.2.2 Os estudos fraseológicos do francês

Além de Bally, e sendo o francês uma língua de grande prestígio aquando do início dos estudos fraseológicos, foram muitos os autores da União Soviética que estudaram aspetos da fraseologia francesa, como foi o caso de Weinreich (1969), Thun (1978) ou Higi-Wydler (1989). No entanto, muitos outros publicaram obras sobre a fraseologia francesa. Entre eles, podemos citar Gréciano que se dedicou sobretudo às línguas de especialidade, alertando para a importância de diferença de terminologia, isto porque, na língua geral as EF são chamadas frasemas e fraseolexemas enquanto que, na língua de especialidade temos os fraseotermos. Alerta ainda que o papel fundamental dos frasemas nas línguas de especialidade é para a formação de conceitos.

Mel'čuk, linguista soviético, publicou em 1994 o *Dictionnaire Explicatif et Combinatoire du Français Contemporain*. Acerca desta publicação, pode ler-se que:

Esta obra no es un diccionario al uso, sino una muestra de lo que habrán de ser los diccionarios de la lengua en un futuro. Entre las 180 entradas de las que consta el volumen IV, se cuenta una cuarentena de fraseologismos de todo tipo, con entidad propia, al mismo nivel que las lexías simples. Para cada vocablo, simple o compuesto, se facilita abundante información de orden semántico, sintáctico y combinatorio, ilustrada con numerosos ejemplos. La obra va introducida por una parte teórica entre la que se encuentra un interesante capítulo: «Traitement lexicographique de deux connecteurs textuels du français contemporain: en fait vs en réalité » elaborado por Lidija Iordanskaja e Igor Mel'čuk. [RODRIGUÉZ, 2004: 13]

Além de Mel'čuk, foram vários os autores que viraram a fraseologia a outros ramos, por exemplo, Rey, em 1997, publicou um dicionário fraseológico intitulado *Dictionnaire des expressions et locutions*. Galisson publica a sua tese sobre fraseografia. Temos ainda Maurice Gross (1984, 1985, 1986, 1988) e Gaston Gross (1995, 1996, 1997) mais virados para as investigações numa perspetiva estrutural e transformacionista. No entanto, segundo Rodríguez (2004: 14) o principal destaque sobre a fraseologia francesa sincrónica devem-se a Isabel González-Rey que da sua tese de doutoramento, defendida em 1997, surgiu a publicação do livro *La Phraséologie du Français* em 2002⁸. Nesta obra é possível ter uma visão completa da fraseologia geral e francesa, sendo que é feita uma distinção em três domínios: as parémias, as colocações e as EI.

⁸ Uma segunda edição foi publicada em 2015

1.3 Variação terminológica

A terminologia relacionada com a fraseologia para designar as formas fixas é muito variada e depende muito dos autores. Nesse âmbito, González-Rey (2000: 121) elaborou uma tabela onde compara a terminologia entre o francês, o castelhano e o galego. Tendo por base essa tabela, adaptámo-lo ao nosso estudo e mantivemos o francês e apresentamos a terminologia portuguesa equivalente. Assim, encontra-se para a terminologia composta:

Tabela 2 - Denominações complexas da terminologia fraseológica (adaptado de González-Rey, 2000)

FRANÇÊS	PORTUGUÊS
Combinaison stable	Combinação estável
Combinaison fixe	Combinação fixa
Expression idiomatique	Expressão idiomática
Expression toute faite	Expressão feita
Expression imagée	Expressão gráfica
Expression figée	Expressão fixa
Expression figurée	Expressão figurada
Expression familière	Expressão familiar
Façon de parler familier	— ⁹
Façon de parler populaire	—
Formule métaphorique	Fórmula metafórica
Formule stéréotypée	Fórmula estereotipada
Groupe de mots	Grupo de palavras
Groupe de mots lexicalisés	Grupo de palavras lexicalizado
Lieu commun	
Locution idiomatique	Locução idiomática
Locution figée	Locução fixa
Locution figurée	Locução figurada
Mot composé	Palavra composta
Nom composé	Nome composto
Parler familier	Registo familiar
Parler populaire	Registo popular
Phrase toute faite	Frase feita
Phrase figée	Frase fixa
Unité polylexicale	Unidade pluriverbal
Unité phraséologique	Unidade fraseológica
Unité locutionnelle	Unidade locucional
Unité complexe	Unidade complexa

⁹ Este símbolo indica a ausência de um termo equivalente na língua em questão.

Para a terminologia simples :

Tabela 3 - Denominações simples da terminologia fraseológica (adaptado de González-Rey, 2000)

FRANÇÊS	PORTUGUÊS
Adage	Adagio
Aphorisme	Aforismo
Citation	Citação
Cliché	Cliché
Collocation	Colocação
Cooccurrent	Coocorrência
Dicton	Ditado
Formule	Fórmula
Gallicisme	Modismo
Idiotisme	Idiotismo
Idiome	–
Maxime	Máxima
Pensée	–
Phraséologisme	Fraseologismo
Proverbe	Provérbio
Sentence	–
Tour	–
Tournure	–

Existem ainda outros termos, mais técnicos, que resultam da escolha de especialistas, como *frasema* (Gréciano, 1993), *fraseolexema* (Goffin, 1992), *grupo articulado* (Bréal, 1930), *lexia composta/complexa* (Pottier, 1987), *locução feita* (Saussure, 1972).

1.4 Critérios de fixação

Apesar das inúmeras publicações acerca das EF, ainda não existe uma definição rigorosa que as abarque todas na medida em que as investigações fraseológicas debruçam-se sobre várias áreas, tais que a semântica, a lexicologia, a morfossintaxe, etc.

Mas todos os investigadores concordam com o facto de que as EF são um fenómeno central da linguagem. Quem estuda uma língua apercebe-se mais facilmente disso, isto porque quando estudamos uma língua, apercebemo-nos que existem combinações frequentes impossíveis de traduzir literalmente sem que deixem de fazer sentido. Porém, alguns investigadores determinaram alguns critérios que consideram fundamentais para a fixação.

Béatrice Lamiroy (2008: 6) refere três propriedades – *non-compositionnalité du sens*, *non-substituabilité pragmatique* e *non-modifiabilité* - associadas aos aspetos semânticos, lexicais e morfossintáticos:

- (i) Fixação semântica, porque do ponto de vista semântico, o sentido da expressão só é perceptível globalmente, fazendo com que o significado individual de cada constituinte perca o seu sentido real.

Ou seja, é como se a expressão funcionasse como um todo, é o caso da expressão *abrir o jogo* que pode ser percebida de duas maneiras diferentes. O sentido composicional (sentido literal) – alguém tem um jogo e o abre – e o sentido não composicional (sentido figurado) que é – *dizer a verdade, revelar algo*. Como podemos verificar, o sentido da EI em nada tem a ver com as palavras que a constituem, por tudo isto, podemos dizer que a fixação provoca a perda do sentido das palavras individualmente.

- (ii) Fixação pragmática, na medida em que lexicalmente é impossível trocar os elementos que formam a expressão sem provocar a perda do sentido.

Tomando como exemplo, a expressão *negócio da China*, se alguém nos dissesse *negócio da Espanha* a ideia de negócio lucrativo seria impercetível. Isto deve-se ao facto de que os constituintes das expressões não permitem variação nem com palavras da mesma família, nem com sinónimos.

- (iii) Fixação morfossintática, ou seja, do ponto de vista morfossintático, nenhum elemento da expressão pode sofrer qualquer modificação morfológica ou sintática, ao contrário do que

acontece com frases livres. Exemplificando, com a expressão *dar muita bandeira* - que significa chamar atenção - se dissermos *dar muitas bandeiras*, o sentido é completamente diferente provocando a perda do sentido idiomático da expressão.

Estas três características são importantes mas insuficientes para categorizar as EF, por isso, González-Rey (2000: 125-126) propõe uma lista das características gerais para as EF:

- (i) A composição ou polilexicalidade
- (ii) A frequência
- (iii) A fixação
- (iv) A desfixação
- (v) A institucionalização
- (vi) A idiomaticidade
- (vii) A figuralidade
- (viii) A iconicidade
- (ix) A opacidade
- (x) A ambiguidade
- (xi) O desvio
- (xii) A produtibilidade
- (xiii) A repetição
- (xiv) A reprodução
- (xv) O registo
- (xvi) A redutibilidade
- (xvii) O valor metafórico
- (xviii) A remetaforização

Iremos doravante apresentar uma breve definição para cada uma destas características:

- (i) A composição ou polilexicalidade: É um critério formal pois refere-se às construções sintáticas autónomas compostas por vários lexemas. Os limites desta composição são geralmente fixados em dois níveis. A nível inferior, por duas palavras e a nível superior, à frase composta.

No entanto, seria importante rever o nível inferior, pois uma palavra chega para formar uma EI, como é o caso de *Olá!*

Este fenómeno da composição não é fácil, mas, por norma, associa-se a um fenómeno mais amplo, a saber, a frequência.

(ii) A frequência: do ponto de vista linguístico, faz alusão à frequência com que um termo aparece num discurso de um ponto de vista pragmático. Para analisar essa frequência devemos ter em atenção o aparecimento dos constituintes de uma combinação quando se repetem sempre na mesma ordem, bem como, a frequência com que aparece a expressão inteira segundo os contextos onde é utilizada. Desta forma, o uso de palavras numa determinada ordem dá lugar a uma fixação formal e semântica e leva à fixação do discurso em relação ao contexto.

(iii) A fixação: Este critério pode ser visto de três formas: formal, semântico ou pragmático. Do ponto de vista formal, as construções fraseológicas são fixas, ou seja, os seus constituintes seguem uma ordem interna praticamente impossível de alterar. No entanto, é importante salientar que existe uma gradação na fixação das EF, sendo que umas podem ser mais móveis do que outras.

Quanto ao ponto de vista semântico, o sentido global é inalterável independentemente da época ou do meio. Associada a esta característica, surge a noção de isolamento, isto é, o facto de que os constituintes das EF, dentro da expressão, não sofrem evolução diacrónica, como é exemplo a expressão francesa *agir à sa guise*.

Por fim, do ponto de vista pragmático, o uso das EF relacionam-se com as situações e as pessoas a quem são dirigidas, isto porque determinadas situações requerem as mesmas expressões (saudações, cumprimentos, rezas, despedidas), no entanto, perante a pessoa que temos à frente, a expressão varia. Exemplificando, para nos despedirmos, num registo familiar: *Xau!*, corrente: *Até uma próxima!* cuidado: *Gostei muito de o conhecer!*

(iv) A desfixação está fortemente presente no nosso quotidiano, já que, a característica em análise está muito ligada, por exemplo, aos títulos, filmes, etc. Dado que a desfixação consiste em manipular (fonética, lexical ou sintaticamente) uma EF com objetivo de chamar

atenção. Por exemplo - *A prova que a Parmalat dá mesmo o litro pelo seu coração* – temos aqui um claro exemplo de desfixação na medida em que à expressão *dar o litro*, que significa esforçar-se muito, já não está associado o sentido idiomático, mas sim outro que é a importância do leite, neste caso *Parmalat* para o comprador.

- (v) A institucionalização acontece uma vez que a EF está em uso pela comunidade, o que significa que já foi reconhecida, aceite e adotada dando-lhe assim um lugar no dicionário.
- (vi) A idiomaticidade é a característica mais importante visto que este traço deve-se ao facto de que o sentido global de uma EF não corresponde à soma dos seus constituintes. Por isso, com esta característica fala-se de opacidade semântica que, por sua vez, se relaciona com a percepção do significado de uma expressão. A idiomaticidade pode ser total, parcial ou inexistente. No entanto, segundo Vilela (2002: 186) *podem ser totalmente idiomáticas*, “*pôr uma pedra sobre o assunto*”, “*chegar a mostarda ao nariz*”, “*dar água pela barba*” ou *parcialmente idiomáticas*, “*romper a chorar*”, “*desatar a correr*”, “*pôr alguém a nú*” mas González-Rey (2000: 129) refere ainda a idiomaticidade inexistente, como é o caso em *ter medo*.
- (vii) A figuralidade existente na fraseologia deve-se às mudanças semânticas que existem com as figuras de estilo, por exemplo, as metáforas (*na ponta da língua*), as sinédoques (*a fera rosna*) ou as metonímias (Leio Eça de Queirós), entre outras, o que provoca um afastamento do sentido literal/denotativo da expressão dando-lhe assim significado diferente.
- (viii) A iconicidade é um traço muito importante para um determinado tipo de EF – as EI -, na medida em que algumas destas expressões criam um ícone linguístico sobre o qual se baseia todo o seu valor expressivo. A imagem (mental) é o suporte visual do conceito fraseológico sobre o qual a expressão se baseia. Este suporte visual existente para a expressão é muito importante na medida em que uma expressão icónica consegue manter-se e adquirir-se mais facilmente.

- (ix) A opacidade, característica que já foi referida anteriormente, é o resultado de um sentido não-composicional. Assim, a opacidade consiste no esquecimento do primeiro sentido, acabando por desaparecer através do tempo e do espaço. Este fenómeno ocorre, por norma, com as expressões de natureza arcaica ou vindas de LE.
- (x) A ambiguidade é a característica oposta à anterior, isto porque, a EF é dotada de vários sentidos, tornando-a assim, polissémica. Esta ambiguidade é muito rentável do ponto de vista semântico nas expressões mais humorísticas ou usadas nos discursos publicitários.
- (xi) O desvio faz alusão a algumas EF que apresentam um desvio à norma que pode ser relacionada ou com a escolha dos constituintes ou com a estrutura sintática. Do ponto de vista lexical, relaciona-se com palavras que já não pertencem ao português por terem entrado em desuso mas que se mantêm dentro de uma expressão. Essas palavras são denominadas como *hápax*.

Quanto à sintaxe, também se relaciona com arcaísmo, na medida em que é uma estrutura sintática que já não é usada. As expressões que apresentem algum destes traços são, por norma, antigas. Porém, é possível aparecerem EF mais recentes que apresentem irregularidades formais para às quais não exista nenhuma razão lógica que justifique esse afastamento da norma. No entanto, a grande maioria das expressões não apresentam nenhum desvio.

- (xii) A produtibilidade é a capacidade que as EF têm de servir de modelo a outras, isto porque, existem esquemas, tipo moldes, fraseológicos que criam novas expressões sem qualquer relação semântica com o esquema base (*dar um conselho, dar uma volta*) ou então que criam variantes de uma mesma expressão (*brincar com o fogo, brincar com a pólvora*).
- (xiii) A repetição é o fenómeno que se relaciona tanto com a forma como com o conteúdo das EF visto que, é um fenómeno em que uma parte de um texto, ou um texto, voltam para o discurso a fim de obter mais expressividade.

- (xiv) A reprodução é, muitas vezes, considerada como um sinónimo da repetição em vários contextos, apesar de que alguns autores a considerem como uma subcategoria da repetição¹⁰. Na realidade, a reprodução de uma EF opõe-se à produção do discurso livre e improvisado na medida em que a reprodução é a repetição de uma produção que se fixaram diacronicamente, como é o caso das fórmulas rotineiras (saudações, apresentações).
- (xv) O registo de língua a que as EF estão muitas vezes associadas é o familiar ou popular. Apesar dos provérbios, ditados e EI fazerem parte da cultura do povo, existem tantos registos de língua para estas expressões como para qualquer outro signo linguístico. Pois, como sabemos, cada situação de comunicação exige uma escolha e essa escolha também acontece na fraseologia, como se pode verificar se quisermos expressar a ideia de que alguém está a realizar uma atividade de forma muito lenta. Poderemos dizer de modo:
- (i) cuidado: *andar a pisar ovos*
 - (ii) corrente: *andar a encher chouriços*
 - (iii) familiar: *andar a engonhar*
 - (iv) vulgar: *ser um empata fodas*

Dito isto, é importante deixar de considerar o registo familiar ou popular como uma característica das EF.

- (xvi) A redutibilidade: Qualquer expressão polilexical é geralmente considerada como a paráfrase de um conceito que se poderia exprimir numa só palavra (*fazer queixa* em vez de *queixar-se*). No entanto, nem todas as EF partilham esta característica, na medida em que algumas EF são impossíveis de se reduzirem a um só termo porque designam uma realidade extralinguística que não pode ser expressa de outra forma. Isto prova que dois ramos partilham o domínio fraseológico: a denotação referencial, quando a EF assinala um objeto sem poder nomeá-lo de outra forma (*saco estragado*) e, a conotação inferencial, isto é,

¹⁰ ZULUAGA, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Studia Romanica et Linguistica, 10, Peter D. Lang, Frankfurt, Bern, Cirencester.

quando a EF designa um objeto através dos seus atributos (*saco roto*). A primeira não pode ser reduzida a um só termo, enquanto que, a segunda pode (*saco roto=linguareto*)

- (xvii) O valor metafórico é bastante discutido na medida em que alguns especialistas não o consideram um traço definatório das EF, no entanto, a partir da definição dada por Fontanier (1968: 99) “Les Tropes par ressemblance consistent à présenter une idée sous le signe d’une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d’ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d’une certaine conformité ou analogie.” Dias (2010: 24) chega a umas conclusões bastante interessantes que provam que o valor metafórico é, de facto, uma característica das EF. Vejamos:

(...) estamos perante um processo que envolve exprimir uma ideia por meio de uma expressão que tem um sentido próprio. Quer isto dizer que no processo metafórico, (...) intervêm dois planos de significação: o plano do sentido literal e o plano do sentido figurado da expressão ou do enunciado. (...) o facto de ser possível empregar uma expressão com sentido próprio para transmitir um outro sentido, um sentido metafórico, deve-se à existência de algum tipo de relação de semelhança ou similitude entre estes dois planos de significação.

- (xviii) A remetaforização deve-se à perda da motivação do signo linguístico de uma expressão polilexical, figurada e metafórica provocando o esquecimento da sua origem. Se a isto acrescentarmos a opacidade que, como já vimos, consiste no esquecimento do primeiro sentido, acabando por desaparecer através do tempo e do espaço, a expressão está apta para sofrer a remetaforização, mudando apenas de conceito. Este fenómeno é possível graças à lei do significado¹¹. É através da polissemia das palavras e pelos locutores que uma expressão renasce, no entanto, é de salientar que a remetaforização é um fenómeno que não se deve apenas ao esquecimento das origens da expressão, deve-se também ao conhecimento linguístico, à imaginação e ao humor do locutor.

¹¹ Tradução de *loi du signifiant* – que REY e CHANTREAU (1990: XII) definem como : *L’objet du langage qu’est la locution naissante n’est pas réemployé innocemment : plus encore que les mots par rapport à leur emploi moyen, statistique et codifié (les «sens» des dictionnaires), les locutions et expressions subissent la « loi du signifiant ». Celui-ci transmet des virtualités inépuisables, qui dépassent de loin ses valeurs initiales, à demi-cachées ou entièrement obscurcies.*

1.5 Escolha terminológica

Como temos vindo a ver, as EF são difíceis de definir devido ao que elas abarcam, assim, neste subcapítulo iremos apresentar de forma breve como se dividem as EF e como podemos definir cada uma dessas divisões. Para isso, iremos basear-nos na tipologia de González-Rey (2002: 70) que divide as EF em três grupos principais, como vemos na figura que se segue:

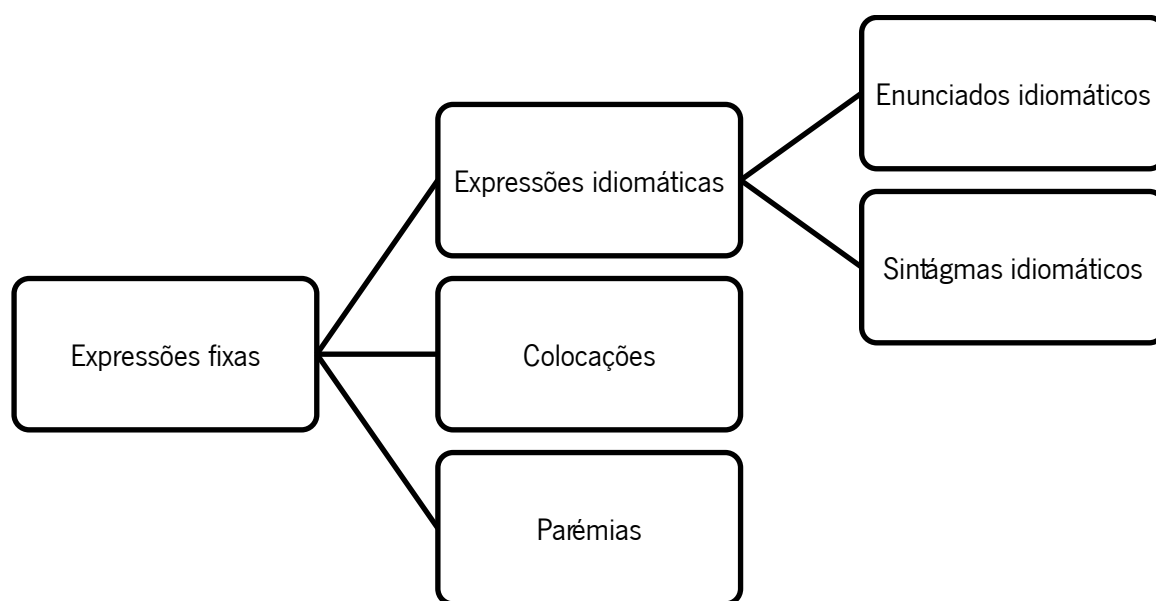


Figura 1 - Classificação das EF (adaptado de González-Rey, 2002)

Como verificamos, as EF abarcam EI, colocações e parémias, é importante, portanto, clarificarmos esta terminologia.

Para as EI *Mel'čuk e al.*, (1995: 46, nota 7) definem-nas como “un phrasème **AB** au signifié ‘C’ tel que ce signifié n’inclut ni le signifié de **A** ni celui de **B**: ‘C’ \nsubseteq ‘A’ & ‘C’ \nsubseteq ‘B’”. No entanto, González-Rey (2010: 6) distingue nas expressões idiomáticas, dois tipos - os enunciados idiomáticos e os sintagmas idiomáticos. Entende-se pelo primeiro as expressões usadas no quotidiano e expressões familiares – *Olá!, Adeus! Tudo bem?* – enquanto que, o segundo são expressões formadas a partir do léxico concreto como das partes do corpo, – *Abrir os olhos* – os animais, – *andar às aranhas* – os números, - *arranjar um trinta e um* etc.

No que às colocações diz respeito, o *Dictionnaire Explicatif et combinatoire du français* define-as como uma combinação de dois ou mais lexemas A e B, cujo significante é a soma regular dos significantes dos lexemas constituintes $/A \oplus B/$, e cujo significado ‘X’ inclui o significado do lexema A mais um significado

'C' ($X = A \oplus C$), de tal maneira que o lexema B que exprime 'C' não é selecionado livremente. O que vai de encontro com a definição dada por [MEL'ČUK e al., 1995: 46, nota 7]

Nous appelons semi-phrasème un phrasème **AB** au signifié 'AC' ou 'BC' qui inclut le signifié de l'un des constituants, alors que l'autre soit ne garde pas son sens, soit —même s'il garde son sens— n'est pas sélectionné librement.

Por fim, chegamos à última parte da nossa figura que faz alusão às parémias, ou seja, aos provérbios, ditados, etc., que à semelhança dos restantes domínios, ainda não existe uma definição consensual como referem Gabriela e Mattias Funk (2008: 15):

Após mais um século de estudo sobre Provérbios, seria de esperar que este género da Literatura Oral se encontrasse devidamente caracterizado. No entanto, nas publicações da especialidade, não encontramos nem uma definição global nem uma caracterização consensual do 'texto proverbial'.

No entanto, os autores apresentam critérios – (i) linguísticos e (ii) extralinguísticos - que permitem a identificação de um texto proverbial:

(i) critérios linguísticos

- apresentado pelo enunciador como regra universal;
- existência de uma forma canónica;
- prioridade do significado cultural;
- texto mínimo:
 - a) formado por várias palavras (entre 2 e cerca de 60 palavras);
 - b) geralmente realizado por uma frase;
 - c) proposição autónoma.
- empregue num contexto;
- ausência duma referência explícita ao contexto.

(ii) critérios extralinguísticos

- conhecido geralmente como provérbio;
- usado com frequência;
- irrelevância do autor;

Dada por concluída a explicação de cada uma das partes que compõem as EF, é importante salientar que este trabalho de investigação debruça-se sobre os sintagmas idiomáticos e que a terminologia que iremos utilizar será de EI.

Antes de concluir este subcapítulo é importante notar-se que, como referiu González-Rey (2002: 70-71) estes três tipos de EF têm traços comuns: a polilexicalidade, a fixação, a reprodução e a institucionalização. Todavia, do ponto de vista semântico, relativos à composicionalidade são diferentes, a título de exemplo, as colocações são composicionais, as EI são não composicionais e as parémias são composicionais e não composicionais, como ilustramos na tabela seguinte:

Tabela 4 - Características das EF (adaptada de González-Rey, 2002)

	<u>Forma:</u> Polilexicalidade e fixação	<u>Uso:</u> Repetição Institucionalização	<u>Sentido:</u> Composicional
Colocações	+	+	+
Expressões idiomáticas	+	+	-
Parémias	+	+	+ -

Como se pode verificar, a não-composicionalidade do sentido é o traço distintivo das EI em relação às restantes EF.

CAPÍTULO 2

...À FRASEODIDÁTICA...

2.1 A fraseodidática como disciplina

A fraseodidática, termo de origem germânica – *phraseodidaktik* - que aglutina fraseologia e didática, deve a sua origem a Peter Kühn. Facilmente se deduz que faz alusão ao ensino-aprendizagem das EF quer para as línguas maternas (LM) quer para as não maternas. Este termo passou para diferentes línguas da europa, sendo que para o português é *fraseodidática* e para o francês *phraséodidactique*. Sułkowska (2009: 103) esclarece que o objetivo desta disciplina é “la didactique de la phraséologie dans un sens large, c’est-à-dire l’enseignement-apprentissage de tout élément considéré comme unité phraséologique, à savoir les expressions idiomatiques, les collocations et les parémies.”

Como refere González-Rey (2010), esta disciplina, ainda pouco desenvolvida, deve a sua origem, também, a Charles Bally porque foi o primeiro a propor em 1909 no *Traité de Stylistique française*, volume 2 uma série de exercícios sobre as EF. Estes exercícios são fruto das dificuldades que o autor reparou na medida em que, ele próprio, além de linguista era professor de alemão e apercebeu-se que os alunos tinham dificuldades com as EF devido à não composicionalidade dos termos.

L’étude des séries, et en général de tous les groupements phraséologiques, est très importante pour l’intelligence d’une langue étrangère. Inversement, l’emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu’un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu’il l’a apprise mécaniquement. [BALLY, 1951: 73]

Além disso, (Mel’čuk, 1993: 83) alerta que “les expressions d’usage forment une proportion très importante de la langue parlée et écrite : le français en compterait plusieurs dizaine de milliers.” Com isto verificamos facilmente que as EF devem ser uma questão central para os professores de LE. E isso, além de Bally, outros autores demonstraram a importância que a fraseodidática representa para o ensino, repare-se por exemplo, nos seguintes autores:

Introduire l’idiomaticité de la langue dans le processus d’apprentissage d’une langue, c’est offrir aux apprenants une richesse supplémentaire, un lieu entre la langue et expérience humaine. Cette richesse donne vie à la langue et on pourrait parler d’une humanisation de la langue et de l’enseignement. [JORGE, 1992: 132]

Un natif parle en phrasèmes. Si ce postulat crucial est accepté, et nous l’acceptons, il apparaît alors clairement que l’apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l’enseignement d’une langue, que ce soit la

langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge ou du niveau d'éducation de l'apprenant. [MEL'ČUK, 1993: 83-84]

Apesar destes autores concordarem que a fraseodidática é um ponto fulcral para o ensino, certos didáticos consideram-na completamente supérflua, visto que:

- (i) um discurso pode ser corretamente construído sem ter que se utilizar EF;
- (ii) as EF estão no domínio dos falantes nativos e, um aprendente não tem que ser nativo para ter um bom domínio em LE;
- (iii) as EF implicam um esforço e um investimento da parte do aluno que nem sempre é justificável.

Porém, os argumentos a favor são bem mais fortes, na medida em que:

- (i) o desconhecimento das EF impede o diálogo provocando mal entendidos relacionados com os desconhecimentos destas expressões que constituem a língua. E, como refere González-Rey (2002: 50) "C'est surtout lorsqu'on étudie une langue étrangère que l'on est conscient de l'existence de combinaisons figées impossibles à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique."
- (ii) independentemente do objetivo do aprendente, este tem por fim exprimir-se de modo idiomático, sobretudo depois um certo número de anos de aprendizagem. Aliás, como refere Bally (1951: 73) "l'emploi de séries incorrectes est un indice auquel on reconnaît qu'un étranger est peu avancé dans le maniement de la langue ou qu'il l'a apprise mécaniquement".
- (iii) a linguística de *corpus* extrai uma enorme quantidade de EF pertencentes às falas do quotidiano, o que as torna incontornáveis na didática das línguas.
- (iv) através das EF, podemos ensinar a cultura da LE. A expressão *Andar mouro na costa* em nada se relaciona com mouro, nem com costas. No entanto, a expressão merece bem uma explicação.

Dito isto, verificamos que a fraseodidática é uma área que não devemos deixar de lado, no entanto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) não acorda grande importância às EF, mas, o uso natural destas, prova que o aprendente tem um domínio elevado da LE. No entanto, o processo de aquisição deste tipo de expressões é complexo para quem aprende uma língua. Vejamos a seguir como se procede a compreensão deste tipo de expressões.

2.1.1 Decodificação das palavras

Para explicarmos como se procede a decodificação das EI¹² teremos primeiro que clarificar como se procede a decodificação quando há comunicação e depois, abordar as hipóteses psicolinguísticas relativas ao armazenamento das palavras no cérebro humano e a sua decodificação aquando da comunicação. Assim, teremos que abordar a hipótese dos lexemas e a hipótese composicional.

Para que haja a decodificação de palavras é necessário que exista comunicação entre um locutor (LOC) e um alocutor (ALOC). Ora, aquando da troca de informação entre eles, o LOC não “atira” palavras que ALOC descodifica. O que acontece realmente é que há uma transmissão de significantes entre ambos. Como explica Teixeira (2005: 5):

o ALOC não tem acesso à codificação semântica que o LOC efectuou. O mesmo ALOC terá de servir-se dos seus mecanismos cognitivos e dos vários conhecimentos armazenados e construir um modelo semântico que corresponda ao que o LOC actualiza quando usa o significante que lhe transmitiu.

Novamente, Teixeira (2005: 6) na figura abaixo representada, sintetiza o processo de troca de informação.

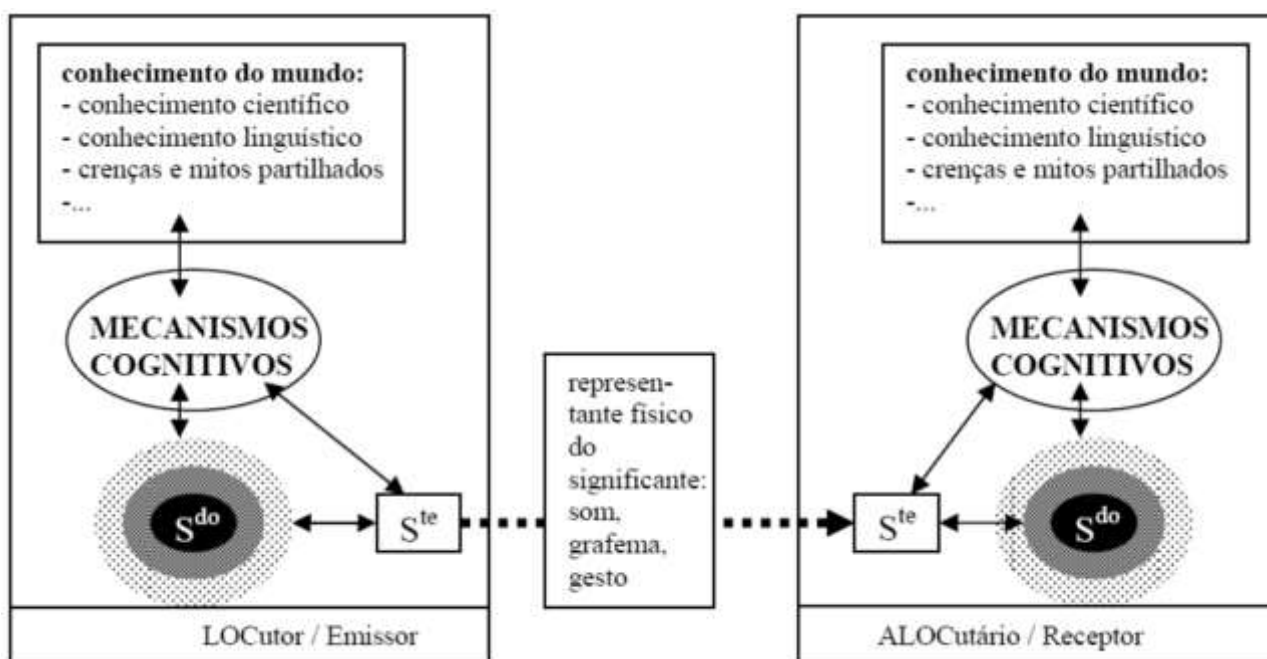


Figura 2 - Troca de informação entre um LOC e um ALOC (reproduzido de Teixeira, 2005)

Clarificada, de forma sucinta, a decodificação das palavras na comunicação, vamos agora proceder à explicação da decodificação das EI visto que devem ser descodificadas como um conjunto de palavras e

¹² Optamos pelas EI na medida em que são as mais opacas e aquelas que causam mais problemas de aquisição por parte dos aprendentes de uma LE.

não individualmente, pois como já explicamos anteriormente, o seu significado é perceptível pelo conjunto dos seus constituintes. Assim, iremos primeiro abordar as hipóteses psicolinguísticas acerca dos lexemas e da composicionalidade. Segundo a teoria dos lexemas (Monsell (1985), Sandra (1990)...), cada palavra é considerada autónoma no “dicionário mental” de cada pessoa e, a partir daí cada forma derivacional ou flexional está associada à palavra inicial. Quanto à hipótese composicional (MacKay (1979), Taft (1981)...), defende que as palavras são compostas por morfemas e são consideradas palavras base a partir da qual formamos novas palavras. Ou seja, quando ouvimos um locutor falar, retiramos morfemas da cadeia oral e compomos o significado do que foi dito. Esta última é mais popular e está relacionada com as regras da economia cognitiva, isto porque, é necessário reter menos morfemas, no entanto, é preciso mais energia para compor e transformar palavras.

Ao processo de decodificação e compreensão das palavras, em psicolinguística, denomina-se ativação, isto porque, quando uma pessoa está a receber informação de um locutor, as células neuronais correspondentes às palavras ativam-se.

No entanto, para as EI, o processo de ativação não é tão fácil, devido ao problema de ativação para a compreensão do sentido dentro da expressão.

2.1.2 Decodificação das EI

A perceção das EI é complicada para um aprendente de uma LE. Assim, para explicar a decodificação e perceção das mesmas, foram feitas propostas diferentes que se baseiam sobre a não-composicionalidade e a composicionalidade das EI.

Acerca do primeiro, - não composicionalidade -, foram propostos três modelos: o modelo da lista mental de EF, o modelo da representação lexical e o modelo de acesso direto.

Quanto ao primeiro modelo, o da lista mental de EF, foi proposto em 1973 por Bobrow e Bell e avança que cada indivíduo constrói mentalmente uma lista de EF que em nada se relaciona com o seu léxico. Essa lista vai ativar-se quando a interpretação literal de uma expressão não é possível no contexto em que aparece, recorrendo então à sua lista mental de EF. Vejamos a figura abaixo apresentada que ilustra este processo:

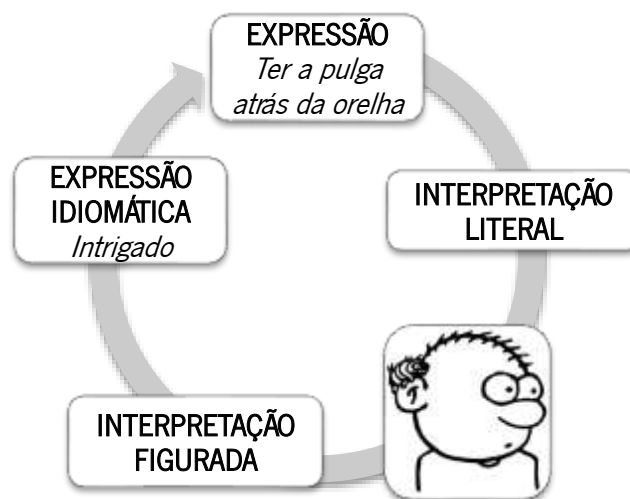


Figura 3 - Representação do modelo da lista mental de EF

É importante salientar que a este modelo, Searle (1979) defende que a decodificação e compreensão das EI implica três etapas. Primeiro, o destinatário deve decodificar o significado literal do enunciado, depois vai decidir se o significante é adequado ao contexto, caso não seja, procura a interpretação figurada. Ou seja, a interpretação literal é, normalmente, mais rápida que a interpretação figurada. No entanto, a experiência realizada pelos autores não está isenta de críticas. Isto porque, quando interrogados os participantes sobre o significado de uma expressão, não são revelados que processos foram ativados para o tratamento. Além disso, defendendo que a compreensão literal é sempre mais rápida que a figurada, estamos a esquecer EI ambíguas que podem ter uma interpretação literal e figurada. Por fim, vamos verificar que, geralmente, a compreensão idiomática é mais rápida do que a compreensão literal, desmontando assim a hipótese de uma lista de EF distintas do léxico mental. O que nos leva a um outro modelo, o da representação lexical proposto por Swinney e Cutler em 1979 que sugere que as EF são guardadas como "palavras compridas" juntamente com o resto do léxico mental e, quando um falante se depara com uma EF faz uma análise literal e composicional dos termos que compõem a expressão e um tratamento idiomático. Para levar a cabo esta teoria, os autores, aquando da realização do estudo, pediram aos intervenientes que decidissem se EI, apresentadas visualmente, eram ou não válidas na LM deles, neste caso, o inglês. Por exemplo, EI simples como, *break the ice* ou *kick the bucket* foram modificadas, procedendo à substituição por um verbo ou um substantivo de uma palavra a fim de formar sintagmas sem significado idiomático e onde só seja possível uma interpretação literal como, por exemplo, *break the cup* ou *lift the bucket*. Os resultados desta experiência mostraram que o tempo para decidir se os falantes estavam perante uma combinatória válida ou não é bastante mais curta para as EF que para as expressões literais obtidas de EI modificadas. Resultados semelhantes

a este modelo de representação lexical foram obtidos por Estill e Kemper (1982). Podemos ilustrar este modelo pela figura que abaixo se apresenta da autoria de Sułkowska, (2013: 98):

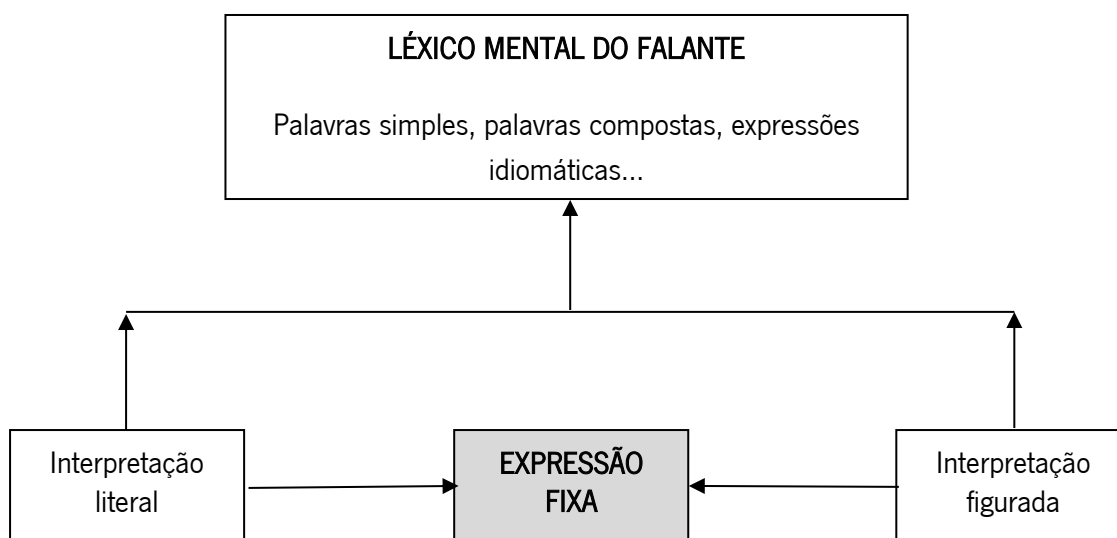


Figura 4 - Modelo de representação lexical (adaptado de Sułkowska, 2013)

Segundo esta concepção, Swinney e Cutler (1979) afirmam que há uma ativação simultânea do sentido literal e do sentido figurado, ou seja, visto que as EF são armazenadas no cérebro como qualquer outra palavra, são ativados como as unidades lexicais, desde a primeira palavra.

Note-se que Swinney transpôs à EI a sua teoria do tratamento dos homónimos. No que a esta teoria diz respeito, foram formuladas três hipóteses, por Denhière e Verstigel (1997: 122), a saber:

- (i) a hipótese de um acesso exaustivo, com ativação inicial automática de todas as aceções conhecidas;
- (ii) a hipótese de um acesso seletivo, com ativação imediata da única aceção pertinente em relação ao contexto;
- (iii) a hipótese de um acesso ordenado por frequência.

Ambos os modelos, tanto de Bobrow e Bell (1973) como o de Swinney e Cutler (1979) são muito semelhantes. Tanto um como outro consideram que os EF são sujeitos a dois tipos de tratamento: um literal e um figurado, sendo este último considerado não composicional, ou seja, que o significado dos seus constituintes em nada se relaciona com o sentido da expressão. A divergência entre os dois modelos está no plano cognitivo onde há diferença entre a maneira como se processa o tratamento das EI visto que, para Bobrow e Bell há primeiro um tratamento literal e se esse tratamento não fizer sentido, o

falante passa para o sentido figurado. Enquanto que, para Swinney e Cutler, os falantes fazem uma análise simultânea tanto no plano literal como figurado independentemente do contexto.

O terceiro e último modelo em análise, – o do acesso direto - acerca da não-composicionalidade é da autoria de Gibbs (1980, 1986). Este propõe que as EI são percebidas antes mesmo da interpretação literal, ou seja, a interpretação figurada é logo decodificada. Para chegar a esta conclusão, o autor, numa série de experiências, pedia aos participantes do estudo que avaliassem como válidas ou não uma série de frases de paráfrases que continham EI com duas interpretações possíveis. Os resultados provaram que o tempo de decisão perante paráfrases é menor quando as frases iniciais contêm uma EI num contexto idiomático do que quando contêm uma EI utilizada num contexto literal.

É importante sublinhar que, segundo Gibbs (1986), quando é dita uma palavra da língua que poderia fazer parte de uma EI é sempre o sentido figurado que é ativado. Ora, se nos debruçarmos sobre esta questão, poderemos concluir que é pouco provável que assim seja pois demoraria imenso tempo a decodificação de palavras comuns da língua.

Se repararmos bem, os modelos apresentados anteriormente, não-composicionais, apresentam todos a mesma característica na medida em que não fazem alusão ao acesso inicial do significante das EI, mas sim, como se realiza a sua decodificação.

Assim, para se perceber como é que alguém percebe uma EI, devemos ter em conta os modelos composicionais que consideram que os significantes literais das palavras que constituem as expressões. Uma das teorias mais importantes acerca da composicionalidade foi feita por Cacciari e Tabossi (1988) e é conhecida como a hipótese configuracional. Segundo os autores, o cérebro considera qualquer ato de fala do ponto de vista literal até ao momento em que se depara com um termo que o vai fazer perceber que está perante um enunciado idiomático. Este termo é, na literatura, denominado de *ponto de união* ou *chave idiomática* na medida em que esse termo vai funcionar como uma chave que vai desencadear a ativação do sentido figurado. Desta forma, o processador sintático¹³ descodifica as palavras, uma a uma, e considera se a estrutura é gramatical ou agramatical. Ao mesmo tempo, o processador semântico¹⁴ verifica a interpretação literal das palavras até que ele se aperceba que está perante uma EI. A partir desse momento, a expressão figurada é ativada no nosso cérebro, deixando o processador semântico de tentar descodificar literalmente palavra a palavra. Para exemplificar este modelo de perceção das EF, podemos recorrer à figura seguinte:

¹³ É o processador mental que considera o sentido literal em todas as situações, mesmo que o sentido não seja pertinente.

¹⁴ É o processador mental que verifica desde a primeira palavra se o sentido é coerente ao contexto.

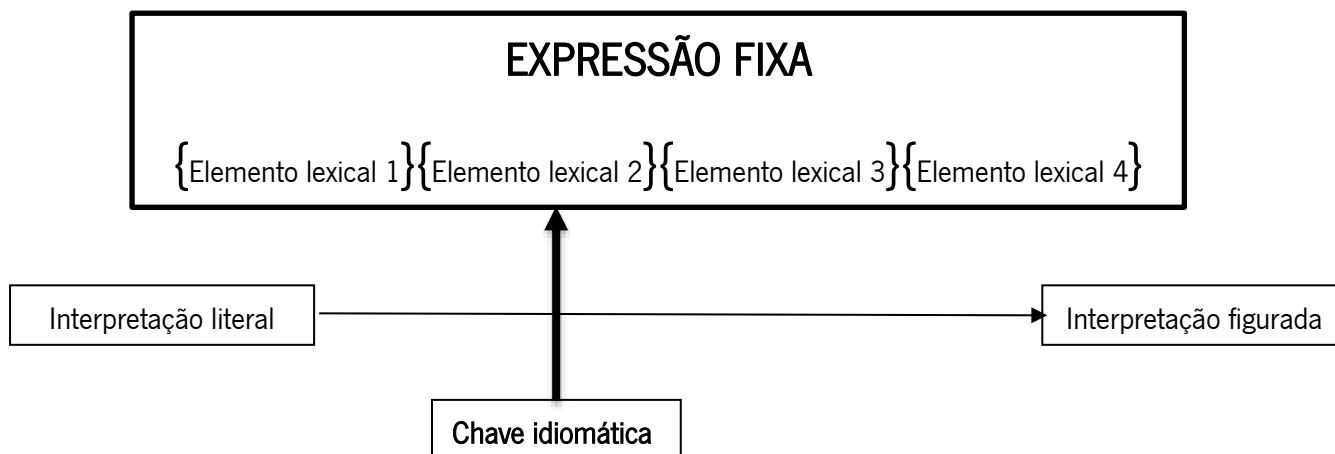


Figura 5 - Modelo da hipótese configuracional (adaptado de Sułkowska, 2013)

Neste esquema, a autora considera, a título de exemplo, que a chave idiomática é o elemento lexical que se encontra em segundo lugar. No entanto, como é de prever, esta chave idiomática varia de expressão para expressão dependendo, por exemplo, do contexto que se encontra à esquerda da expressão.

Esta hipótese configuracional deu aso a outros estudos, um deles, elaborado na Universidade do Quebec, em Montreal da autoria de Brassard, Somesfalean e Toussaint em 1998. Este estudo, com base sobre a língua francesa, veio confirmar a hipótese de Cacciari e Tabossi de 1988.

Assim sendo, podemos concluir, seguindo estas teorias composicionais e não-composicionais, que as EF são guardadas no nosso cérebro como unidades, no entanto, é importante fazer uma distinção entre o modo como são guardadas e o modo como são ativadas estas expressões. Sabemos que as EF são guardadas como unidades e ativadas como palavras e que o tempo de decodificação do sentido literal é menor do que o do sentido figurado. Além disso, a conceção configuracional prova que o significado literal dos elementos de uma EF pode ter um papel fundamental no processo de decodificação e de compreensão das EF.

2.2 Problemática da aquisição das EF

Quando aprendemos uma língua, não nos podemos limitar a saber os aspetos gramaticais. Nesse âmbito, o professor de LE aborda sempre questões de natureza cultural, levando-o a abordar EF, ora, este aspeto linguístico é para os aprendentes de uma LE um quebra-cabeças, visto que, acabam por revelar sempre bastantes dificuldades tanto quanto ao seu uso como à sua perceção.

Estas dificuldades, segundo Wéry (2000) têm três motivos:

- (i) As competências de comunicação que as EF implicam um domínio elevado a nível sociopragmático e étnico-sociocultural;
- (ii) A falta de interesse e motivação por parte dos aprendentes no que diz respeito a esta área;
- (iii) Falta de conteúdos.

Por outro lado, Zareba (2004) considera que o que leva os aprendentes a ter dificuldades com esta área é:

- (i) O comprimento da forma;
- (ii) As irregularidades a nível estrutural e lexical;
- (iii) A falta de motivação extralinguística;
- (iv) A necessidade de retenção global de significantes com um sentido vazio.

Tendo, os aprendentes, dificuldades em reter as EF, vai levá-los a cometer erros fraseológicos, isto é, erros de natureza léxico-semântica, morfossintáticos e/ou pragmáticos. Os erros de natureza léxico-semântica dão-se quando é usada uma determinada EF incorretamente num determinado contexto ou então quando se altera o significado. Entende-se por erros de natureza morfossintáticos, erros de morfologia e/ou sintaxe. Por fim, os erros de pragmática associam-se a um uso numa situação inadequada. Markowski (2002) entende que os erros fraseológicos são o fruto da interferência da LM dos aprendentes e, muitas vezes, dos *falsos amigos*, ou ainda, devido à idiomatidade que algumas EF possuem, levando o aprendente a uma maior dificuldade de compreensão, o que justifica um uso errado da mesma.

Dito isto, entende-se que para um bom uso das EF é necessário determinadas competências fraseológicas que poderão ajudar os aprendentes a terem um maior sucesso aquando do uso destas expressões.

2.2.1 Noção de competência fraseológica

Para falarmos de competência fraseológica, é importante abordarmos, sucintamente, a questão da competência linguística¹⁵. Esta noção foi introduzida por Chomsky em 1965 e, por ela, entende-se que é um sistema formado por regras de gramática e todos os elementos aos quais essas regras se aplicam. Este sistema permite aos falantes perceber frases gramaticais e perceber frases nunca antes ouvidas a partir de um número indefinido de palavras. Esta noção de competência linguística, levou o autor a uma outra, a de performance, ou seja, a capacidade de realizar um ato de fala. Em suma, a competência linguística engloba todos os saberes teóricos ligados à língua de cada falante nativo, o que o permite usar a sua LM de forma correta e verificar as agramaticalidades dessa mesma língua.

Quanto à questão da competência fraseológica, devemos começar por dizer que é pouco conhecida, isto porque, é muito pouco usada na especialidade visto que para a didática das LE, é mais importante o aspeto global da aprendizagem das línguas. Por isso, uma análise separada das competências fraseológicas é pouco frequente. No entanto, como refere González-Rey (2007: 7) “les expressions figées intègrent la combinatoire fixe d’une langue donnée et constituent des éléments linguistiques, culturels et valorisants”.

Sendo que as EF se situam a meio caminho entre o léxico e a sintaxe, é importante referir que os constituintes de uma expressão funcionam, também, de forma autónoma para a realização de enunciados livres. Este feito, para os aprendentes de uma LE, torna a tarefa de compreensão ainda mais complexa visto que tem de fazer abstração dos significados lexicais.

Os fraseologismos implicam três aspetos de análise a nível das competências:

- (i) As estruturas linguísticas que implicam conhecimento do léxico, da gramática, da sintaxe, da prosódia e da pragmática;
- (ii) Competências comunicativas;
- (iii) Conhecimento do/dos países da língua a que faz alusão a expressão.

Para um domínio elevado das EF, ou seja, um uso adequado, o aprendente tem de tomar em consideração os traços sintáticos, semânticos e pragmáticos na medida em que deve conhecer o sentido global da EF e saber a referência extralinguística a fim de perceber todos os aspetos pragmáticos, sociolinguísticos e contextuais que permitem um uso adequado da expressão. Além das competências

¹⁵ A competência linguística engloba a competência fonética, lexical, semântica, sintática e prosódica.

que já foram referidas, as EF, exigem aos aprendentes competências colocativas, prosódicas e metafóricas. É facilmente verificável que as competências fraseológicas reúnem diversos aspetos das competências linguísticas. Podemos esquematizar estas conexões entre as competências fraseológicas, linguísticas e comunicativas através do esquema seguinte da autoria de M. Sułkowska (2013: 151):

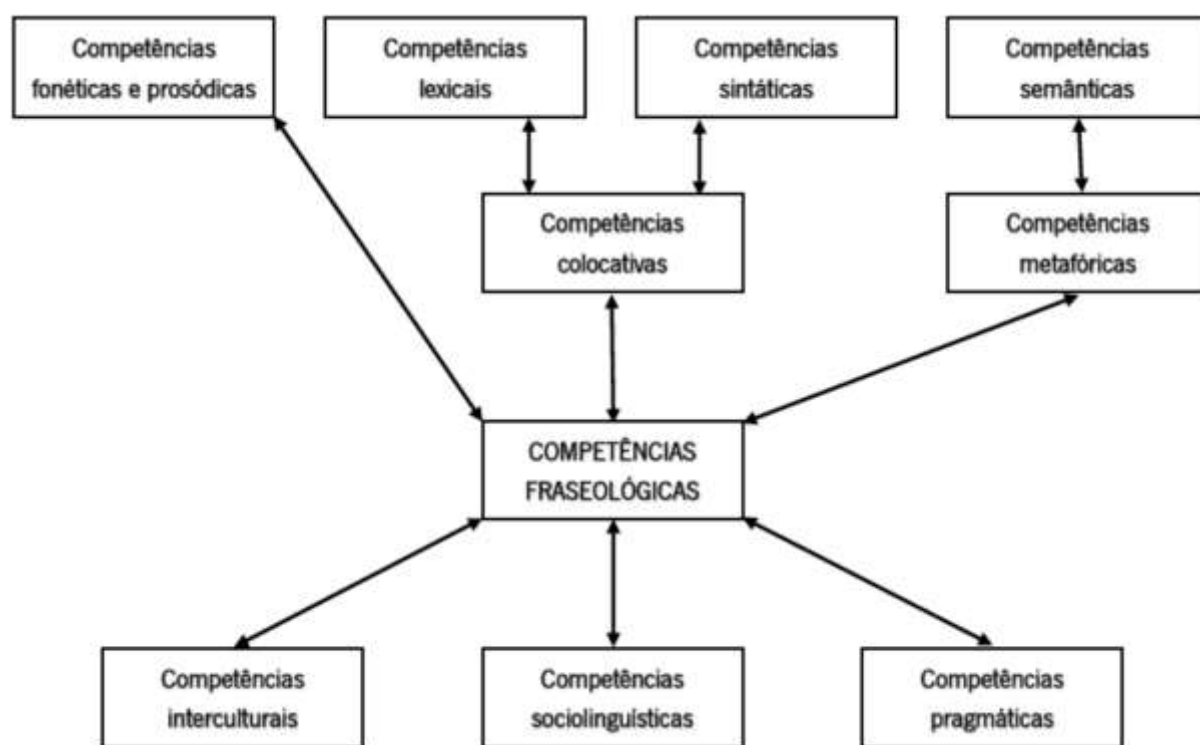


Figura 6 - Correlação das competências fraseológicas e de outras subcompetências linguísticas e comunicativas (adaptado de Sułkowska, 2013)

Devemos ainda referir que existe outra subdivisão quanto às competências fraseológicas, como podemos verificar pelo seguinte esquema também da autoria de M. Sułkowska (2013: 151):

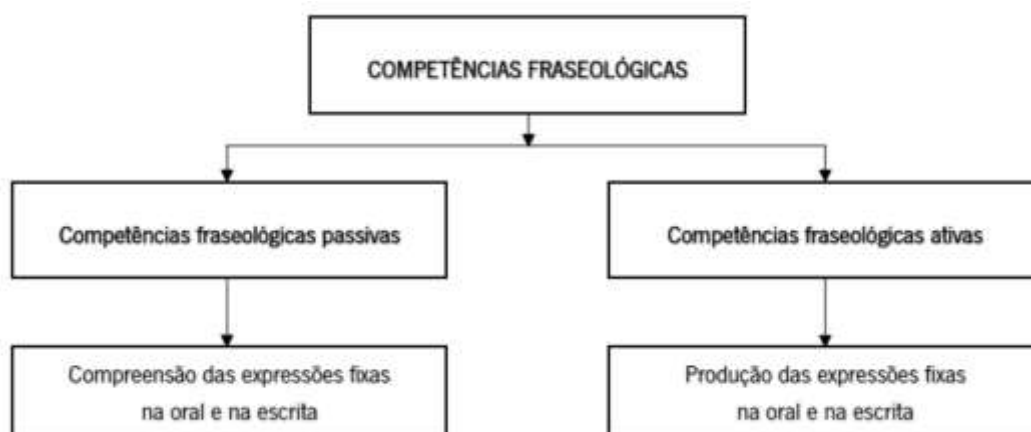


Figura 7 - Classificação das competências fraseológicas (adaptado de Sułkowska, 2013)

2.2.2 Aquisição das competências fraseológicas em LE

Tentar perceber como se procede a aquisição das competências fraseológicas em LE é algo que alguns especialistas tendem a investigar e, assim, fazer algumas propostas. Por exemplo, Ettinger (1992) sugere que a aquisição se procede em duas fases:

- (i) Aprender de cor a expressão;
- (ii) Aprofundá-la com exercícios formais.

Sobre esta primeira proposta, temos algumas dúvidas quanto à sua eficiência quanto a um uso ativo das expressões. Mas, em 1994, Kühn faz outra proposta, desta vez com três fases:

- (i) **Reconhecimento das EF** – o aprendente repara numa EF e aprende as suas particularidades morfosintáticas e semânticas.
- (ii) **Decodificação das EF** – o aprendente percebe o sentido figurado de uma EF recorrendo ao contexto, ao dicionário ou mesmo ao professor;
- (iii) **Uso da EF** – Esta etapa pressupõe que as duas anteriores estejam conseguidas, o que leva o aprendente a usá-la de modo ativo.

Mais tarde, Laskowski (2007, 2009), faz uma nova proposta, na qual considera que a aquisição das competências fraseológicas se processa em quatro etapas:

- (i) **Introdução** – receção ativa, produção passiva;
- (ii) **Memorização** – receção ativa, produção passiva;
- (iii) **Produção** – comunicação, aplicação dos aspetos semânticos, sintáticos e pragmáticos;
- (iv) **Receção e produção** – baseados sobre a autonomia.

Estas duas últimas propostas também nos parecem incompletas, na medida em nenhuma delas recorre à LM do aprendente, ora, quando se aborda esta questão, a LM pode facilitar a tarefa de memorização das EF. Nesse sentido, a proposta feita por Sułkowska (2013) é, na nossa opinião, mais completa. A autora prevê cinco fases para aquisição destas competências:

- (i) **Tomada de contacto de modo recetivo com a estrutura fixa** – nesta primeira fase, o aprendente depara-se com uma EF na língua em questão e deve isolar esse estrutura e tomar consciência do seu carácter fixo e/ou idiomático;

- (ii) **Decodificação do sentido figurado e aquisição do uso em contexto** – nesta segunda fase, o aprendente deveria conhecer o sentido figurado de uma expressão e verificar os contextos e as situações comunicativas em que podem ser usadas;
- (iii) **Memorização de uma estrutura fixa** – esta fase permite, ao aprendente, aprender a forma e o sentido de uma expressão e memorizar o seu uso nas situações comunicativas. Para facilitar a aprendizagem e a memorização, é aconselhável a prática de exercícios diversificados.
- (iv) **Desenvolvimento da competência ativa em fraseologia** – nesta penúltima fase, o aprendente já deve ser capaz de usar uma estrutura fixa nos seus atos de fala. Nesta fase é aconselhável a prática de exercícios de produção permitindo assim o desenvolvimento e aquisição da competência produtiva.
- (v) **Desenvolvimento da capacidade de tradução e de encontrar os equivalentes fraseológicos em LM** – Esta fase é muito importante, sobretudo, para futuros professores de L2 ou tradutores. A capacidade de confrontação de diferentes sistemas linguísticos e de encontrar possíveis equivalentes fraseológicos é totalmente necessário para a realização de traduções corretas. É também desejável para apresentar este tipo de expressões aos seus futuros estudantes.

É importante ainda acrescentar a esta última fase, a importância que a LM têm para uma melhor aquisição deste tipo de expressões.

Ainda no âmbito das competências fraseológicas, em 2011, Mogorrón Huerta da Universidade de Alicante, em Espanha, debruçou-se sobre as competências fraseológicas dos seus alunos analisando o conhecimento das EF por parte dos estudantes do primeiro e do quarto ano de licenciatura, mas também o fez com um grupo de pessoas com uma média de idades que rondam os 50 anos com uma cultura média/alta. Cada grupo era constituído por vinte pessoas. Desse estudo, resultaram as seguintes conclusões:

- (i) A competência fraseológica é sempre inferior com estudantes de 18 anos;
- (ii) A competência fraseológica aumenta consideravelmente entre os 18 e os 22 anos;
- (iii) A competência fraseológica é muito superior com expressões que pertencem ao registo corrente e popular/familiar da língua;
- (iv) A competência fraseológica é muito inferior com expressões que pertencem ao registo formal e/ou arcaico da língua;
- (v) Os resultados, apresentados *supra* foram equivalentes em espanhol e francês.

Mogorrón Huerta, ainda em 2011, confrontou os resultados com análise das expressões tratadas seguindo o seu tratamento nos dicionários monolíngues e bilingues de onde concluiu que:

- (i) os dicionários não incluem muitas EF;
- (ii) os dicionários monolíngues e bilingues incluem muitas EF pertencentes aos registos arcaico/literário e/ou corrente;
- (iii) o número de expressões pertencentes ao registo popular/familiar é inferior nos dicionários bilingues e ainda mais inferior nos dicionários monolíngues;
- (iv) o número de EF apresentadas nos dicionários bilingues é muito inferior àquele apresentado nos dicionários monolíngues.

O autor (2011: 533-534), sublinha ainda que, apesar de ter verificado que as competências fraseológicas dos utilizadores ser mais fraca com as EF que pertencem ao nível cuidado e/ou literário (logo, serão menos usadas), no entanto, os dicionários incluem essas expressões muito mais regularmente do que aquelas que são mais utilizadas e que, pertencem ao registo familiar/popular. A tradução dessas formas também não foi tratada exaustivamente pelos dicionários bilingues devido aos problemas de polissemia e parassinonímia muitas vezes deixados de lado. Concluindo que se deveria criar grandes bases de dados que permitiriam aos utilizadores de uma língua a consulta das EF, bem como, os equivalentes possíveis.

2.3 A fraseodidática no QECR

Como se pode ler nas *Notas à edição portuguesa* do QECR, *Este Quadro constitui, juntamente com a Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa. Devendo ser um guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e a língua portuguesa.*

Assim, é normal encontrarmos as EF, sendo elas mencionadas no capítulo 5.2. *Competências comunicativas em línguas*, no subcapítulo 5.2.1.1. *A competência lexical*, e definidas como expressões *constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos*. [QECR, 2001: 159]. Obviamente, o QECR (2001: 159) também apresenta uma divisão das EF:

- (i) expressões feitas, que compreendem:
 - Indicadores das funções linguísticas (ver Secção 5.2.3.2.), tais como as saudações: *Bom dia. Como está?*, etc.;
 - Provérbios, etc. (ver Secção 5.2.2.3.);

- Os arcaísmos: *e tão asinha foi* (depressa); *ele está prestes a conseguir isso* (quase).
- (ii) EI, com frequência:
- Metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, p. ex.: *Foi sol de pouca dura* (= não durou muito tempo); *Ele bateu a bota* (= morreu);
 - Intensificadores. O seu uso apresenta muitas vezes restrições contextuais e estilísticas, p. ex. *branco como a neve* (puro) ou *branco como a cal da parede* (pálido).
- (iii) estruturas fixas, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido, p. ex.: *Por favor, pode passar-me...?*; *Seria possível...?*
- (iv) outras EF, tais como:
- verbais, p. ex.: *sonhar com, chamar a si*;
 - locuções preposicionais, p. ex.: *em frente de, a respeito de*.
- (v) combinatórias fixas, constituídas por palavras que frequentemente se usam juntas, p. ex. *fazer/proferir um discurso/cometer um erro*.

Além disto, as EF surgem no subcapítulo 5.2.2.3. *As expressões de sabedoria popular*, por exemplo:

- (i) provérbios, p. ex.: *Mais vale um pássaro na mão que dois a voar*;
- (ii) EI, p. ex.: *levar uma tampa; pôr as barbas de molho; estar pelo beicinho*;
- (iii) expressões familiares, p. ex.: *Daqui até lá, não me doa (a mim) a cabeça; vou ali e já venho*;
- (iv) expressões de:
 - crenças, como ditos sobre o tempo, p. ex.: *Em Abril, águas miú*;
 - atitudes, como lugares-comuns, p. ex.: *Cada um é como é*;
 - valores, p. ex.: *Cesteiro que faz um cesto faz um cento; Homem pequenino, ou velhaco ou dançarino*;

Bem como para EF, o QEER propõe também divisões por níveis de aquisição representados na seguinte figura:

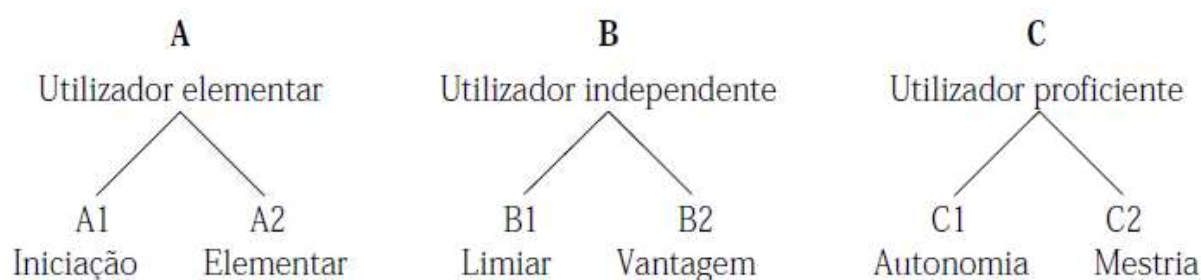


Figura 8 - Níveis do QECR

Para cada um destes níveis, o QECR (2001: 49) propõe uma escala global que desenvolve os objetivos gerais por nível, como se pode constatar na tabela a seguir:

Tabela 5 - Níveis comuns de referência: escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

Tabela 5 - Níveis comuns de referência: escala global (continuação)

Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Repare-se que para o nível A, tem por objetivo a aquisição de *expressões familiares e quotidianas*, ou seja, as expressões simples que servem para se apresentar, descrever os outros, saudações (*Bom dia, Adeus*), etc. No final do nível A2 o aprendiz deve ser capaz de usar *expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata* (p. ex.: *informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante*). Quer isto dizer que o aprendiz deve ser capaz de utilizar expressões correntes que o permitam de responder a necessidades diárias como os detalhes pessoais, rotinas, desejos, solicitar informações. Para o nível A, as EI não devem ser abordadas, fazendo o primeiro aparecimento no nível B. No final do nível B1, como refere o QECR (2001: 117) ao longo de uma conversa informal o aprendiz deve ser *capaz de acompanhar o essencial do que ouve à sua volta sobre temas gerais, desde que os interlocutores evitem usar expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente*. Bem como ao longo de uma discussão formal ou de uma reunião, o aprendiz deve ser capaz, segundo o QECR (2001: 118), *de seguir o essencial daquilo que é dito relativamente à sua área, desde que os interlocutores evitem o uso de expressões demasiado idiomáticas e articulem claramente*. Por sua vez, no final do nível B2, o aprendiz *É capaz de entender a linguagem-padrão falada, [...] Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender*. Conclui-se portanto, que no final do nível B2 o aprendiz ainda revela muitas dificuldades com a compreensão das EI. Portanto, parece que o QECR aconselha que não se aborde as EI neste nível na medida em que o aprendiz terá dificuldade em percebê-las e poderá causar entraves ao aluno. Portanto, é no nível C que elas surgem como completamente adquiridas, como verificamos o QECR (2001: 103) considera que no final do nível C1 o aprendiz *É*

capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. ou ainda, É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas [QECR, 2001: 109]. E por fim, no nível C2, como refere o QECR (2001: 113) o aprendente *Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação.* permitindo-o assim de *seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas* [QECR, 2001: 56].

Com esta análise do QECR percebemos que o ensino das EF ganhou o seu lugar no ensino das LE, no entanto, são apenas valorizadas nos níveis avançados das línguas. Esta divisão por níveis é um pouco contraditória na medida em que defendem que as EI apenas surgem como adquiridas nos finais dos níveis avançados justificando que o sentido figurado dificulta a perceção das EI, no entanto, nos níveis B1 e B2 os aprendentes já têm um vocabulário alargado. Além disso, consideramos que as EI deveriam ser introduzidas desde muito cedo no ensino de uma LE. Talvez a melhor forma das introduzir seria, segundo os conteúdos programáticos, expressões que nos níveis A sejam completamente equivalentes, nos níveis B semi-equivalentes e nos níveis C as que não tenham uma equivalência direta. Levando-nos de encontro à ideia de González-Rey (2007: 24) visto que, defende as EF fazem parte de um processo de aquisição ao longo do tempo. Por isso é aconselhado que sejam introduzidas desde o início da aprendizagem de modo progressivo e coerente.

2.4 As EI nos manuais de PLNM

Com uma leitura do QECR, apercebemo-nos que deixa aos professores de LE a liberdade para escolher os manuais a adotar e não impõe qualquer tipo de diretrizes deixando para o professor a escolha do mesmo. Desta forma, a fim de verificarmos se os manuais integram as EF e, caso as integrem, em que níveis, analisamos os seguintes manuais:

- (i) *Português XXI*- nível A1 – manual e livro de exercícios
- (ii) *Português XXI*- nível A2 – manual e livro de exercícios
- (iii) *Na Onda do Português 1* - nível A1/A2 – manual e livro de exercícios
- (iv) *Novo Português Sem Fronteiras 1* - nível A1/A2 – manual
- (v) *Português XXI*- nível B1 – manual e livro de exercícios
- (vi) *No Onda do Português 2*- nível B1 – manual

- (vii) *Navegar em português 2* - nível B1/B2 – manual e livro de exercícios
- (viii) *Lusofonia – curso avançado de português Língua Estrangeira* - nível B1/B2 – livro de textos e livro de exercícios
- (ix) *Português Sem fronteiras 3* - nível B2 – manual e livro de exercícios

Estes manuais são destinados a jovens adultos e/ou adultos e abrangem os níveis desde o A1 até ao B2. Não verificamos os manuais dos níveis superiores (C1/C2) na medida em que partimos do princípio que estes manuais as incluem, visto que, o QECR as prevê fortemente nesses níveis.

Feita a análise verificamos que, apenas o *Novo Português Sem Fronteiras 1*, o *Português XXI* (B1), o *Na Onda do Português 2* e o *Lusofonia – curso avançado de Português Língua Estrangeira* (B1/B2) apresentam EF. No entanto, o *Novo Português Sem Fronteiras 1* apenas apresenta na página 70 (anexo 1-A) um exercício de compreensão oral onde o aluno deve completar uma linha com *durmo* a fim de originar a EI *durmo como uma pedra*. Posteriormente, na página 79 (anexo 1-B) volta aparecer a mesma expressão no quadro do vocabulário, no entanto, não é dada qualquer explicação acerca da expressão. Depois, na página 163 (anexo 1-C) surge num texto o provérbio *abril, águas mil* e, posteriormente, na página 164 (anexo 1-D) é solicitado ao aluno que explique a expressão por escrito. No que concerne o manual *Português XXI* (B1) aparece na página 19 (anexo 1-E) um exercício onde se pede ao aluno para formar provérbios juntando elementos de duas colunas e explicar o sentido de cada uma delas. A seguir, na página 57 (anexo 1-F), no exercício 2 são apresentadas 12 expressões com partes do corpo e o aluno deve relacioná-las com a explicação para no exercício 3 imaginar situações onde possa utilizá-las. Na página 81 (anexo 1-G) o aprendente deve ligar adjetivos propostos a uma frase a fim de formar expressões sob forma de comparações. A seguir, na página 87 (anexo 1-H), é apresentado um texto com algumas frases sublinhadas, onde se encontra a frase *dar dois dedos de conversa*, e o aluno deve explicar, por escrito, essas expressões. Posteriormente, na página 138 (anexo 1-I) surgem 8 EI que expressam dificuldades ou facilidades a vários níveis e a respetiva explicação sendo que o aluno, na página 139 (anexo 1-J) deve pensar em situações em que possa aplicar essas expressões. Relativamente ao livro de exercícios surge apenas um exercício na página 31 (anexo 1-K) em que o aprendente deve completar espaços com palavras relacionadas com partes do corpo com objetivo de formar EI.

Quanto ao manual *Na Onda do Português 2* nível B1 surge na página 29 (anexo 1-L) um texto com a expressão *como um peixe dentro de água* (l. 13), na página 48 (anexo 1-M) aparece a expressão *fazemos uma festa* (l.4 – texto 1). Na página 51 (anexo 1-N) aparece um questionário acerca dos hábitos televisivos e aparece *foges a 7 pés* e, por fim, na página 122 (anexo 1-O) temos a expressão *pôr mãos à obra*. No entanto, apenas surgem, não é dada qualquer explicação sobre o significado.

Para concluir esta análise, e, relativamente ao manual *Lusofonia – curso avançado de Português Língua Estrangeira* (B1/B2) surgem exercícios pouco variados quanto ao tipo. Surgem, por exemplo, nas páginas 13 (anexo 1-P), 25 (anexo 1-Q), 47 (anexo 1-R) e 79 (anexo 1-T) três exercícios onde o aluno deve substituir expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente. Na página 65 (anexo 1-S), o aluno deve pesquisar no dicionário o significado de expressões dadas, e, por fim, na página 94 (anexo 1-U) e 114 (anexo 1-V), aparecem outros exercícios onde o aprendente deve explicar EI propostas. No entanto, todos estes exercícios são realizados sem qualquer tipo de contexto.

Com esta análise verificamos que os manuais não são muito adequados e não fazem propostas muito adaptadas para que as EI sejam adquiridas pelos aprendentes. Pode também verificar-se que dos manuais analisados, nem todos incluem exercícios de âmbito fraseodidático. Assim, é importante que seja revista a forma como as EI são apresentadas nos manuais.

2.5 O ensino das EI em PLE

As EI são, como já vimos, uma parte importante da língua, tornando o seu domínio tão importante na LM como na LE. Porém, na LM elas são adquiridas naturalmente da mesma forma que aprende as palavras da sua LM levando-o a usar as EI de modo automático sem fazer esforços de reflexão linguística, apenas procurando no seu léxico a expressão adequada à situação. Quanto ao seu uso, é feito sem esforço e de forma despercebida.

Por isso é que as EI para um aprendente de LE revelam-se tão difícil porque vê-se obrigado a procurar explicações lógicas para perceber o significado da expressão. No entanto, o ideal seria que ele processasse as expressões da mesma maneira que um locutor nativo mas, para isso, é necessário aprender as EI e saber o contexto em que se usam. Dito isto, verifica-se que é importante incluir a fraseodidática nos contextos de ensino-aprendizagem de uma LE.

Para isso, o papel do professor é muito importante para aprendizagem deste aspeto linguístico exigindo um esforço complementar dele pois vai acarretar dificuldades a nível da compreensão e do uso para os aprendentes. Assim, é importante abordar o papel do professor e as vantagens que as EI apresentam para as línguas.

No que às dificuldades de compreensão diz respeito é importante salientar que para iniciar a aprendizagem das EI, é aconselhável começar pelas expressões que tenham um equivalente literal na LM do aprendente, digamos que são expressões transparentes na medida em que basta traduzir os componentes da expressão para obter a mesma expressão na LM do aprendente. Por exemplo, *ter uma*

memória de elefante que traduzindo palavra a palavra dará *avoir une mémoire d'éléphant*, ou seja, ter em consideração a LM pode facilitar a compreensão e, por sua vez, a memorização. Mas depois existem também aquelas que não têm qualquer equivalente e que devem ser abordadas nos níveis superiores, por exemplo, em português temos a expressão *fazer uma vaquinha* que, em francês não existe equivalente, no entanto, como refere Sułkowska (2009: 108) a capacidade de confrontar sistemas linguísticos diferentes e encontrar os equivalentes fraseológicos em LM favoriza a compreensão e a memorização das expressões. Apesar de que, depois de percebidas e memorizadas, surge outro problema para o aprendente, que é o do uso da expressão num contexto, visto que, *bateu a bota*, por exemplo, não pode ser utilizado para anunciar a morte a alguém.

Para que estas situações desagradáveis não surjam, o professor desempenha um papel fundamental na escolha das expressões e dos manuais a adotar, apesar destes últimos quase não as abordarem. Aliás, González-Rey (2007: 17) refere que as escolhas didáticas do professor determinam a relação entre língua e cultura. Isto leva-nos a outro fator importante que é o conhecimento cultural do professor sobre a língua que ensina, visto que a análise dos fenómenos linguísticos e culturais tem como objetivo suscitar a curiosidade dos aprendentes pela língua e pela cultura. Isto porque, as EF são muitas vezes conhecimentos culturais relacionados com a história, a literatura ou ainda com atualidade visto que estão muitas vezes presentes nos medias, ou seja, abordamos a cultura pela língua. Até porque, se desenvolvem novas EF através de filmes, músicas, *slogans*, etc. Assim, verifica-se mais uma dificuldade para os professores de LE em optarem pelas expressões que serão úteis e eficazes para o aprendente.

Relativamente ao ensino do PLNM, a prática das EI permitiria:

- (i) trabalhar o léxico;
- (ii) descobrir a cultura e a história de outro país;
- (iii) analisar a gramática e a forma de expressão;
- (iv) criar paralelos entre a LM e a LE;
- (v) ver a iconicidade da língua e analisar as figuras de estilo;
- (vi) trabalhar os registos de língua;
- (vii) melhorar os conhecimentos linguísticos e culturais, etc.

Como podemos verificar, as EI permitem trabalhar imensas vertentes da língua e para o aluno, o seu domínio, representa uma forte demonstração de conhecimento da LE. Assim, é notório que os manuais devem incidir e incluir com mais frequência exercícios e assim, preparar o aprendente para as realidades da língua.

2.6 Proposta teórica do ensino das EF em LE

Verificando as dificuldades que as EF representam para um aprendente de LE e, por vezes, para a didatização deste tipo de expressões para os professores de LE apresentamos aqui uma proposta pedagógica das EF tendo por base uma proposta da autoria de González-Rey (2007: 28-31).

A primeira questão com que o professor se depara é quando é que ele deve introduzir este tipo de expressões nas suas aulas. Ora, a esse respeito, a opinião dos fraseologistas difere. Enquanto que alguns, como Forment Fernández e Ruiz Guirillo não aconselham qualquer tipo de contacto com estas expressões até os aprendentes atingirem um nível avançado. Por outro lado, autores como Vázquez Fernández, Bueso Fernández ou ainda, a própria autora, M^a Isabel González-Rey, aconselham que deva ser feita uma introdução desde cedo.

No que à nossa opinião diz respeito, também concordamos que deva ser feita uma introdução desde os níveis iniciais e aumentar o grau de dificuldade das expressões ao longo dos níveis de aprendizagem. Começando pelos níveis básicos, deve-se, primeiro mostrar aos alunos a existência deste tipo de expressões na LM, o que vai facilitar aquisição. Isto porque, ao aprendente tomar consciência da existência na LM, perceberá como é que as EF funcionam. A partir daí deve o professor, de forma gradual, fazer uma abordagem baseada no confronto das combinações livres e das combinações fixas da LE, para, de seguida, comparar com as da LM. Como refere Jorge (1992: 129):

Nous considérons que l'EI devrait occuper une place importante dans l'apprentissage d'une LE. L'étude comparative constitue, de notre point de vue, une stratégie fondamentale dans l'apprentissage de ces lexèmes. L'expérience, les valeurs humaines, contiennent des traits universaux. La forme qui les anime peut se présenter différemment d'une langue à l'autre, mais la valeur sémantique et les concepts sous-jacents à ces formes peuvent rapprocher les langues.

No entanto, esta sensibilização deve ser feita de forma suave,

pour éviter d'orienter les esprits sur les problèmes que peuvent poser les EF, et de les décourager devant l'hétérogénéité que présente l'ensemble phraséologique (...), et cela au moyen d'exercices variés et courts, sans trop insister ni sur la théorie phraséologique ni sur une pratique systématique. [GONZÁLEZ-REY, 2007: 28-29]

Dito isto, deparamo-nos com outra dificuldade, a de saber porque expressões começar. Para as introduzirmos desde cedo, a autora propõe que sejam introduzidas as expressões rotineiras, mas, para isso, é necessário dominar as diferentes situações de enunciação. Nesse âmbito, a autora apresenta um exemplo de didatização.

- 1- São apresentadas aos aprendentes para saber o que usar;

Apresento-vos/te Olá! Bom dia! Como estás? Como está? Prazer!
Tás fixe?

- 2- Estas expressões são apresentadas num diálogo, pedindo aos aprendentes que façam o seu levantamento;
- 3- Repetem-se isoladamente, em vários tons;
Repita oralmente estas expressões usando um tom de admiração, surpresa, cólera, cantando, etc.
- 4- Voltam a usar-se as mesmas expressões, em contexto semelhantes, oralmente e por escrito.
Invente um diálogo onde utilize essas expressões inspirando-se dos textos vistos.
- 5- Exercícios escritos com preenchimento de espaços, escolha múltipla, verdadeiros ou falsos, etc.
- 6- Procuram-se EF das expressões sinonímicas ou antonímicas (se existirem) e classificam-se nos diferentes registos. Por exemplo: registo familiar: *Tás fixe?*; registo corrente: *Como estás?* e registo cuidado: *Como está?*
- 7- Procuram-se os equivalentes em LM, respeitando os registos de língua. Por exemplo, para o francês: *Ça va? Comment ça va? Comment allez-vous?*

Depois das fórmulas rotineiras, os aprendentes começam a entrar em contacto com vocabulário novo acerca de diversos temas. A partir daí, é também possível introduzir as EI. Na nossa opinião essa introdução deve ser feita de forma gradual também, sendo que, para os níveis iniciais se devam introduzir EI ditas transparentes, ou seja, expressões mais simples. Nestes casos seriam expressões em que o aluno, traduzindo os constituintes da EI da LE chegasse à mesma EI em LM. É importante ressaltar que a escolha das expressões tem de ser cuidada visto que o professor deve ter em conta que o significado da expressão seja adequado à unidade abordada e ainda que a expressão tenha o mesmo significado em ambas as línguas.

Para pôr em prática o ensino das EI, aconselha-se uma leitura do manual *Le Français Idiomatique* pois apesar deste ser específico para o francês, os professores podem retirar ideias e aplicar nas suas aulas de LE na medida em que este livro é composto por uma parte prática com vários exercícios para o ensino das expressões.

CAPÍTULO 3

...EM CORPORA

3.1 A linguística de *corpus* e a fraseologia

Ao longo dos últimos anos, os *corpus* têm ganho uma importância considerável na linguística moderna. Ao contrário das tradições mais antigas, deixadas, por exemplo, por Chomsky, na linguística de *corpus*, à semelhança dos costumes anglo-saxónicos, devemos basear-nos no empirismo, como refere Leech (1992: 112). Queremos com isto dizer que o linguista de *corpus* vai, em vez de criar os exemplos a partir daquilo que ele pensa ser o uso, recorrer aos *corpus* para encontrar em textos reais e, a partir dos dados observados fazer um estudo mais semelhante à realidade. No âmbito fraseológico, a linguística de *corpus* teve uma grande importância para o desenvolvimento da fraseologia, havendo até linguistas que considerem que têm uma *história paralela* (Pecman, 2005) isto porque, o desenvolvimento da linguística de *corpus* permitiu aos linguistas gerais confirmar a intuição enquanto que, para a fraseologia foi um pilar da investigação visto que, graças a eles foi possível comprovar que, algumas construções que eram consideradas livres eram na realidade fixas.

3.2 A escolha do *corpus*

A escolha do *corpus* não foi tarefa fácil para esta investigação visto que as EI pertencem a um registo de língua mais quotidiano. Assim, em *corpus* literários o aparecimento deste tipo de expressões era nula, ou quase, o que nos obrigou a optar por um *corpus* onde o registo quotidiano prevalecesse. Verifiquemos, por exemplo, os resultados da pesquisa da EI *tuer le temps* no *corpus Frantext*⁶ nas figuras 9, 10 e 11.

⁶ <http://www.frantext.fr/>

FRANTEXT démonstration

www.frantext.fr/scripts/demo/formRecherche.asp?B&C=OUVRIL_MENU=3&S=5425939790

atlf ANALYSE ET TRAITEMENT AUTOMATISÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE

Accueil
Corpus de travail
Recherche dans les textes
Recherche par mots ou séquence
Recherche par lemmes
Recherche de cooccurrences
Recherche des mots d'une liste
Recherche dans les mots du corpus
Historique des recherches

Que signifie recherche dans les textes ?
Les expressions de séquence
Calculs de fréquence
Étude de voisinage
Listes de mots
Grammaires
Administration

http://www.frantext.fr

cnrs UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FRANTEXT démonstration

Recherche par mots et séquence

Mots ou séquence Lemmes Cooccurrences Mots d'une liste Mots du corpus Historique

Mot ou séquence

tuer le temps

☒ texte exact
☐ flexion d'un verbe
☐ flexion d'un substantif ou adjectif
☐ expression de séquence

☐ expression régulière
☐ flexion et variantes médiévales
☐ flexion et variantes XVI^e-XVII^e
☐ flexion moderne

Effacer le formulaire Lancer la recherche

Aide

Figura 9 - Pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus Frantext

FRANTEXT démonstration

www.frantext.fr/scripts/demo/recherche.asp?B&C=OUVRIL_MENU=3&S=5425939790:OUVRIL_PAGE=0:target=_top

atlf ANALYSE ET TRAITEMENT AUTOMATISÉ DE LA LANGUE FRANÇAISE

Accueil
Corpus de travail
Recherche dans les textes
Recherche par mots ou séquence
Recherche par lemmes
Recherche de cooccurrences
Recherche des mots d'une liste
Recherche dans les mots du corpus
Historique des recherches

Que signifie recherche dans les textes ?
Les expressions de séquence
Calculs de fréquence
Étude de voisinage
Listes de mots
Grammaires
Administration

http://www.frantext.fr

cnrs UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FRANTEXT démonstration

Paramétrage de la visualisation

Nombre de résultats trouvés : 2

Paramètres de visualisation

Tri des résultats

☒ par ordre chronologique croissant
☐ par ordre chronologique décroissant
☐ par ordre alphabétique des auteurs
☐ par ordre alphabétique des titres

Affichage et taille du contexte

☒ texte en continu 300 caractères
☐ concordancier 100 caractères
☐ quantifié

Affichage par paquet de

1 5 10 20 50 75 100

Page de début

La page contenant le résultat n° : 1

Retour au formulaire de recherche Visualiser les résultats

Aide : résultat de la recherche

Figura 10 – Parâmetros de visualização dos resultados da pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus Frantext

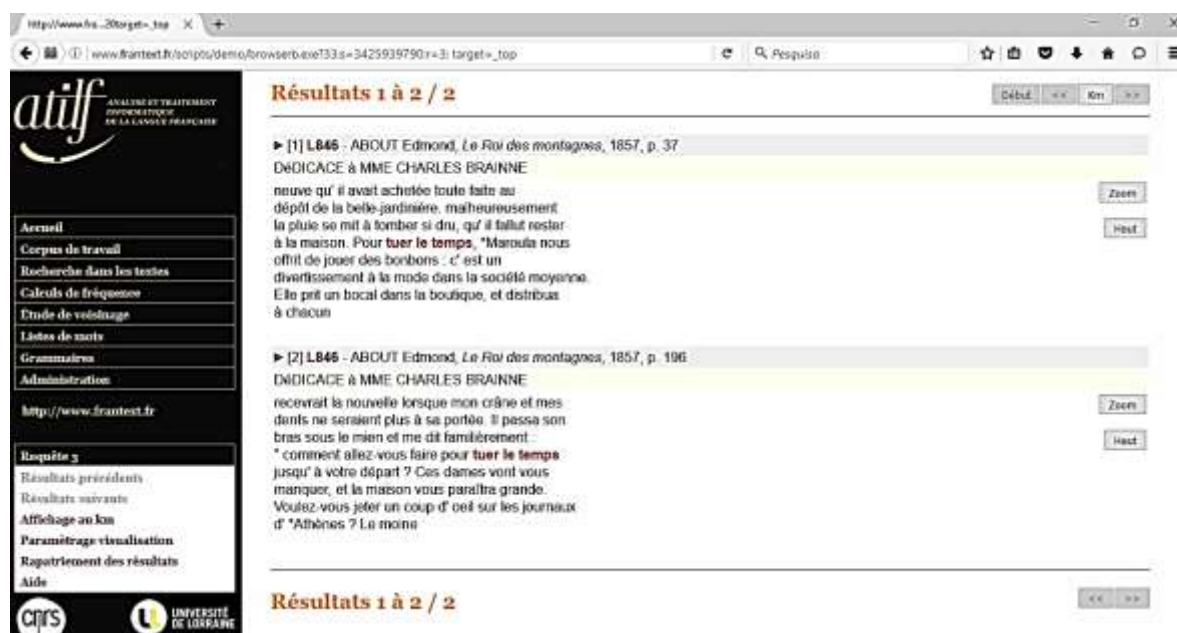


Figura 11 - Resultados da pesquisa da El "tuer le temps" no corpus Frantext

Perante estes resultados, optamos então pelo *WebCorp*¹⁷ que é um *corpus* que pesquisa na Internet as várias ocorrências da expressão. A partir dessa investigação, foi possível verificar que as El apareciam em número muito superior, como comprovam as figuras 12 e 13, onde vemos a pesquisa da mesma El.

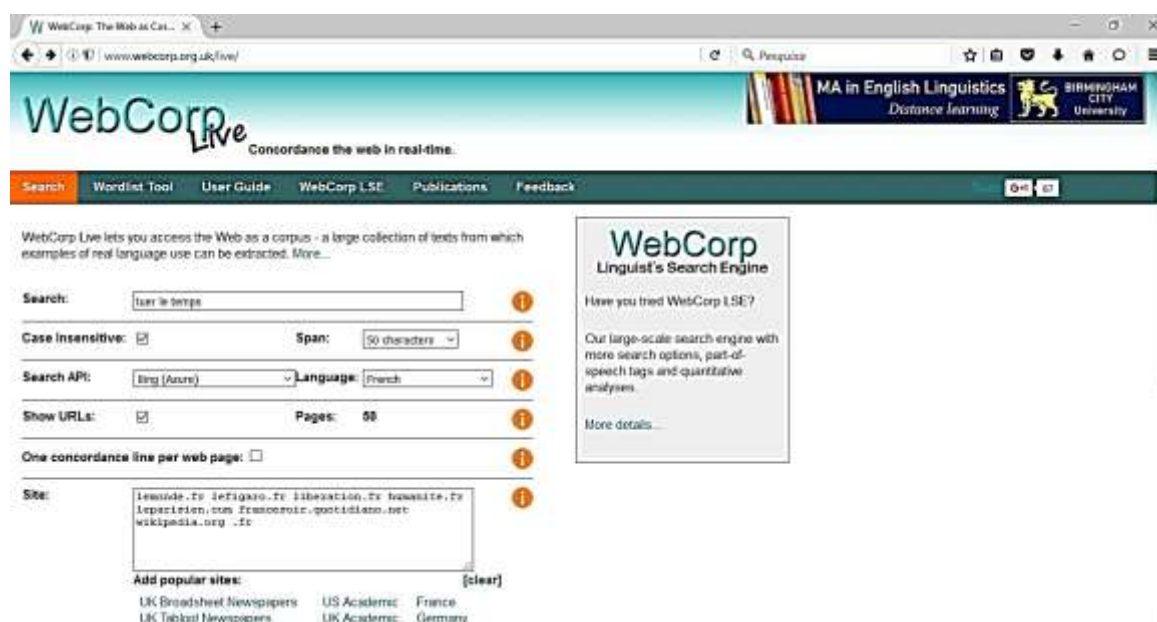


Figura 12 - Pesquisa da expressão "tuer le temps" no corpus WebCorp

¹⁷ <http://www.webcorp.org.uk/live/>

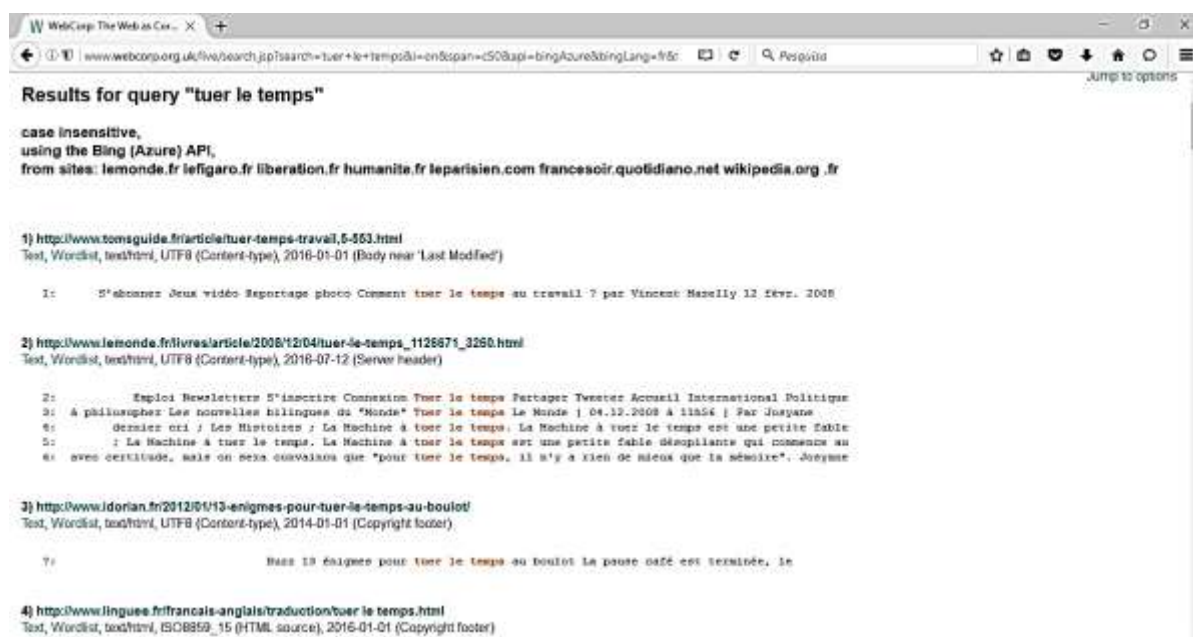


Figura 13 - Resultado da pesquisa da EI "tuer le temps" no corpus WebCorp

Estes resultados reforçam, ainda mais, a importância deste estudo na medida em que os aprendentes de uma LE devem ter contacto com documentos autênticos ao longo da aprendizagem e, aquando do domínio da língua, o recurso a este tipo de *sites* será, certamente, uma realidade.

3.2 Metodologia de trabalho

Para proceder a este estudo, o *corpus* foi fundamental para limitarmos o nosso campo de investigação, na medida em que para obtermos as EI a estudar, optamos por analisar o livro *Les expressions idiomatiques* da autoria de Isabelle Chollet e Jean Michel Robert e o livro *Expressões idiomáticas ilustradas* da autoria de Sofia Rente. A partir daí fez-se o levantamento de todas as expressões que comesçassem por um verbo no infinitivo do qual surgiram 1168 expressões. Como é óbvio, trabalhar com tantas expressões seria inconcebível. Assim, o corpus foi o recurso utilizado para verificar a frequência com que cada expressão aparecia e, assim, seleccionar as que seriam consideradas relevantes para este estudo. A partir daí, o nosso corpus ficou reduzido a 382 expressões.

Findada esta fase, procedemos à pesquisa dos equivalentes recorrendo à *infopédia*¹⁸ (ver figura 14, 15 e 16) e, por fim, à colocação, por temas e por nível das EI, como podemos verificar no anexo III a tabela utilizada para dividirmos as EI por temas denomina-se *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECR* realizada pela Eaquals¹⁹, CIEP²⁰, Eurocentres e ACPLS/CASLT²¹ (ver anexo II). Dessa seriação resultaram 157 expressões. É de salientar que apenas ficaram retidas as expressões que tivessem equivalentes idiomáticos em ambas as línguas.



Figura 14 - Pesquisa do equivalente português da EI "tuer le temps" na Infopédia

¹⁸ www.infopedia.pt/

¹⁹ Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services

²⁰ Centre International d'Étude Pédagogique

²¹ L'Association canadienne des professeurs de langues secondes/ Canadian Association of Second Language Teachers



Figura 15 - Resultados da ocorrência dos termos que constituem a EI "tuer le temps" na Infopédia

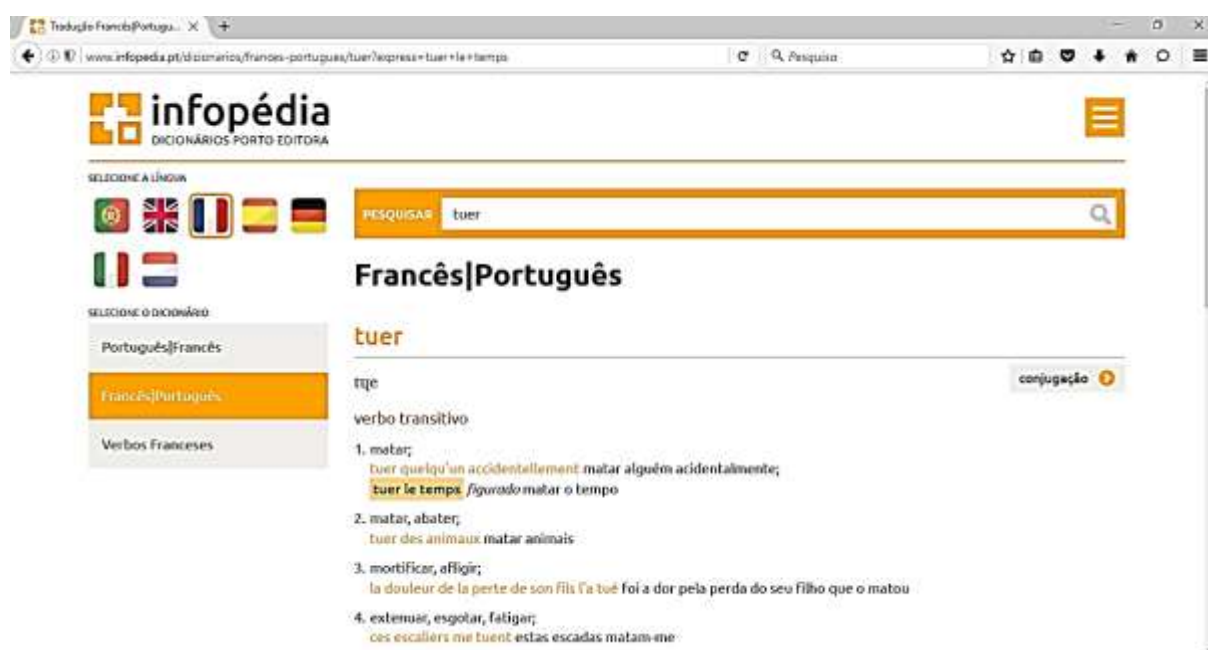


Figura 16 - Resultados da pesquisa da EI "tuer le temps" na Infopédia

Uma vez compilada toda esta informação, foi possível proceder à última etapa do nosso estudo, ou seja, a conceção de uma proposta didática do ensino das EI a alunos franceses.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE DIDATIZAÇÃO DAS EI A ALUNOS FRANCESES

Tendo por finalidade este trabalho de investigação fazer uma proposta didática para o ensino das EI a alunos franceses, decidimos fazê-lo recorrendo às novas tecnologias da informação e comunicação. Na medida em que cada vez mais “o mundo está ligado” decidimos que a criação de um *site* fosse o método mais prático para possibilitar uma aprendizagem das EI em contexto de sala de aula ou em contexto autónomo.

Nessa finalidade decidimos criar um site onde o aprendente de PLNM pudesse aprender individualmente ou então em contexto de sala de aula, nesse âmbito propomos no nosso site uma parte mais teórica onde é possível ver a expressão, o seu significado e um exemplo da expressão em contexto. Para verificar se o aprendente percebeu as expressões, propomos também uma série de exercícios

4.1 Criação do *site*

No nosso quotidiano as tecnologias estão cada vez mais presentes, o que permite estarmos cada vez mais próximos e termos sociedades mais desenvolvidas. Nesse âmbito, e para tornar esta proposta didática aberta a várias pessoas que queiram aprender o português recorreremos ao *wix*²² para a criação do nosso *site*²³. A conceção de um *site* recorrendo a esta ferramenta é bastante simples devendo apenas o criador introduzir aquilo que pretende, criar o *design* e fazer as hiperligações dentro do *site* que necessita para um bom funcionamento do mesmo.

No nosso trabalho, tivemos como preocupação principal, a simplicidade de funcionamento com o site para ser usado por pessoas que tanto percebam muito como pouco.

Nesse sentido, na página principal, como se pode ver na figura 17, decidimos pôr apenas um vídeo, em francês, de uma publicidade onde vemos um senhor a chamar atenção o apresentador da publicidade sobre o mau uso de uma expressão. Abaixo desse vídeo pode ler-se, em francês, *Si toi aussi, tu as des*

²² <https://pt.wix.com/>

²³ <http://jruafontes.wixsite.com/expressidiom>

doutes avec les expressions idiomatiques, cette page va t'aider. Vérifie ce que tu sais sur les expressions idiomatiques portugaises.

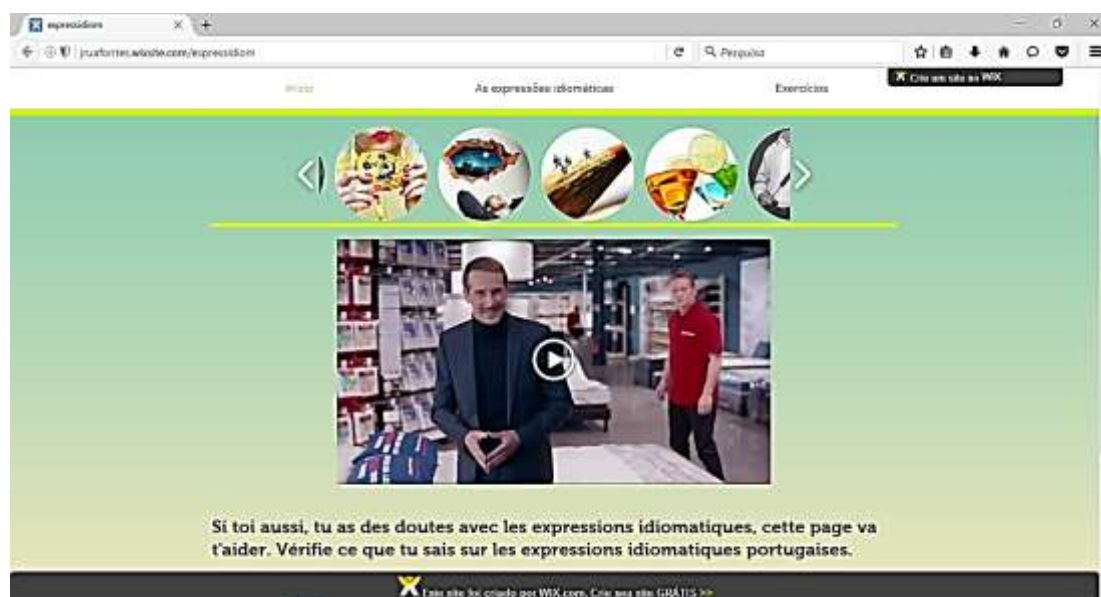


Figura 17 - Página inicial do site

Acima do vídeo, com fundo branco, temos acesso ao menu, constituído por *Início*, *As expressões idiomáticas* e *Exercícios*. Cada uma das secções *As expressões idiomáticas* e *Exercícios* tem subcategorias que são os níveis do QECR que se abrem ao passar com o rato sobre essa secção, como se pode ver na figura 18 abaixo apresentada.

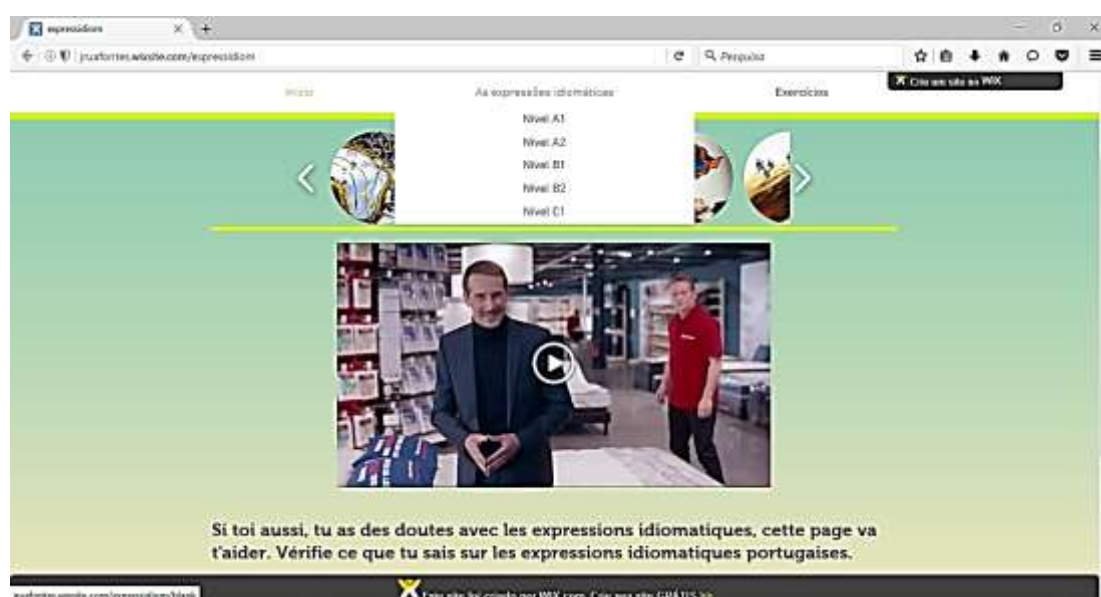


Figura 18 - Exemplificação do menu "As expressões idiomáticas"

Passando no menu *Expressões idiomáticas* e clicando, por exemplo, no *Nível A1*, o aprendiz irá abrir uma nova página, como se verifica na figura 19, que contém os temas abordados nos níveis em questão, neste caso, para o nível A1, incluímos como temas *A rotina*, *As férias* e *Os meios de transporte*.

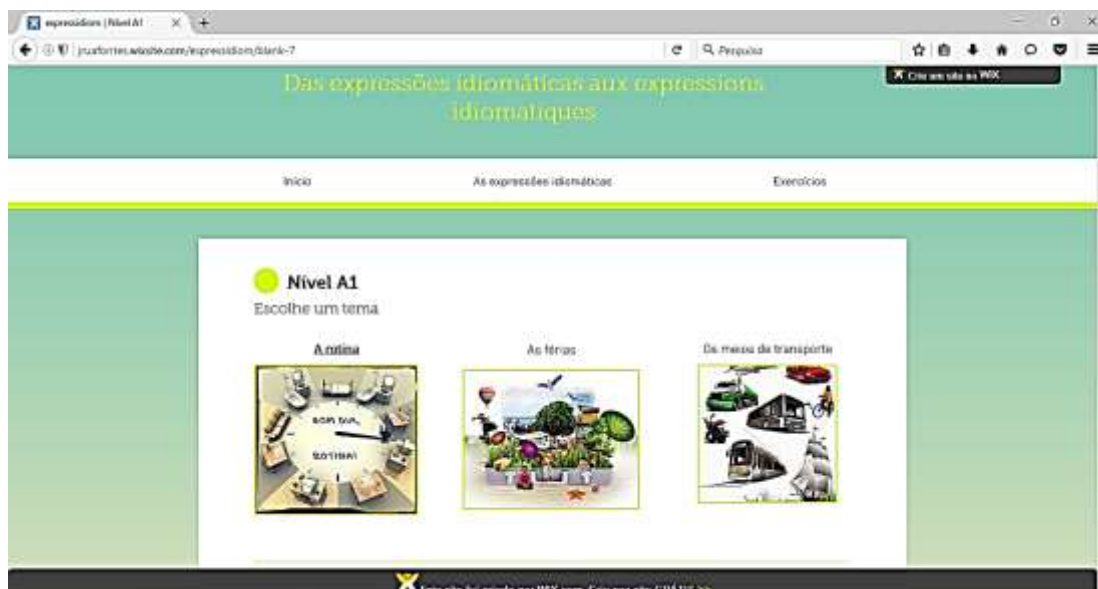


Figura 19 - Página com os temas do nível A1

Dentro de cada uma destes níveis, o aprendiz irá ter acesso a uma série de expressões idiomáticas relacionadas com os temas que por sua vez aparecerão nos exercícios propostos sobre o mesmo tema. No entanto, possibilitamos ao aluno de não ver a explicação de todas as expressões idiomáticas uma vez que clicando sobre o tema, aparece-lhe, como se vê na figura 20, a lista das expressões idiomáticas que propomos. Assim, o aluno poderá apenas consultar aquelas que não conhece ou que tem dúvidas.



Figura 20 - Lista de expressões idiomáticas que compõem o tema "A rotina"

Nesta secção permitimos portanto ao aluno de ter um primeiro contacto com as EI dando-lhe a possibilidade de clicar sobre cada uma delas e saber mais sobre ela. Se repararmos na figura 21, para cada expressão temos a EI, o seu significado, uma imagem ilustrativa e um exemplo da EI em contexto. Neste caso, a EI em questão é *perder a cabeça* e propomos dois exemplos para o aluno verificar que não se usa meramente num contexto negativo.

Em cada página permitimos que o aprendente leia sobre a EI seguinte ou que volte para a lista inicial.



Figura 21 - Página de explicação da EI "perder a cabeça"

Quando o aprendente já se tiver familiarizado com as EI relativas ao tema, pode fazer os exercícios. No entanto, não é obrigado a ler acerca das EI para a realização dos exercícios. Para a aceder aos exercícios apenas tem de ir ao menu *Exercícios*, seleccionar o nível e fazer os exercícios propostos para esse nível. Por exemplo para os exercícios relativos ao tema da rotina, o aprendente passa o rato sobre o menu dos exercícios que vai abrir o submenu dos níveis, como verificamos na figura abaixo.



Figura 22 - Exemplificação de acesso aos exercícios

Ao clicar vai depara-se novamente com os temas do nível e clicando no tema terá acesso aos exercícios. Para o caso dos exercícios relacionados com o tema da rotina, propomos como ponto de partida um texto que conta a rotina de um estudante *Erasmus* em Braga, como podemos ver na figura 23.

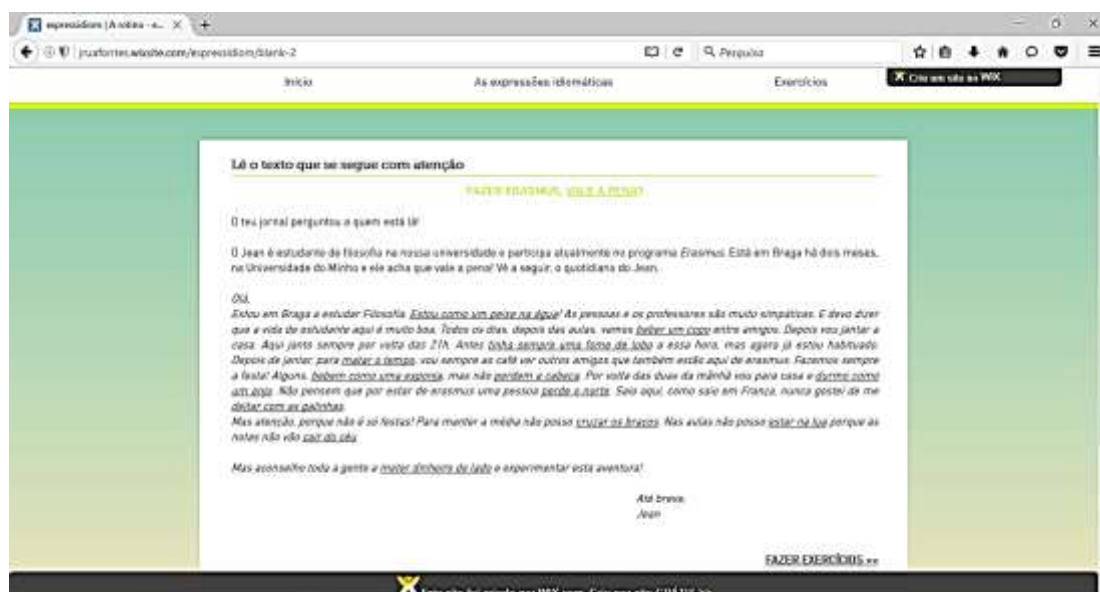


Figura 23 - Texto "Fazer erasmus em Braga" no site

Nesse texto, as palavras sublinhadas são, como podemos reparar, EI que, por sua vez, o aluno já teria visto na secção explicativa no menu *As expressões idiomáticas*. No final da leitura, o aprendente pode realizar exercícios diversificados para se verificar se percebeu as EI. Recordemos que o objetivo deste

site é aquisição das EI, assim sendo, todos os exercícios têm a finalidade dos aprendentes as assimilarem.

4.2 Criação dos exercícios

Para a realização dos exercícios, tivemos como principal objetivo a assimilação das EI, nesse âmbito, optamos por criar exercícios de várias naturezas recorrendo ao *constructor 2.0* disponível *online*²⁴ ou para *download*²⁵. Este criador de exercícios é muito atrativo e simples de utilizar, propondo uma vasta gama de exercícios. Funciona em quatro línguas (espanhol, francês, português e inglês) e tem um vasto leque de exercícios realizados por outros utilizadores que podem servir de exemplo para outros. É possível ainda a introdução desses exercícios em *blogs*, sites, etc. clicando no botão *http* que se encontra entre o botão de reprodução da atividade e o do *download*. Para inseri-lo, o site irá abrir uma nova janela com um código em HTML que bastará copiar para o sítio de destino.



Figura 24 - Página principal do construtor de exercícios online - constructor 2.0

²⁴ <https://constructor.educarex.es/>

²⁵ <https://constructor.educarex.es/descargas.html>

Como podemos verificar, tem uma página principal atrativa e organizada. Para criar exercícios, o utilizador deve clicar em *Criar uma nova atividade* e, caso não esteja, registar-se. No entanto, é de salientar que o utilizador não precisa de estar registado para ver/realizar as atividades, inclui-las no *site* ou fazer o download. O site propõe ainda de filtrar a pesquisa por *etapa*, *ciclo*, *disciplina* e/ou *língua*. No que concerne o nosso trabalho, para a realização da nossa série de exercícios, tivemos várias preocupações, a saber:

- (i) o uso de um vocabulário adequado ao nível A1;
- (ii) preocupação de diversificação dos tipos das atividades;
- (iii) repetição das EI para facilitar a aquisição.

Dito isto, iniciamos a nossa proposta de didatização com um questionário de verdadeiro ou falso, como podemos observar na figura 24, para verificar se o aluno tinha percebido o texto que estava repleto de EI.

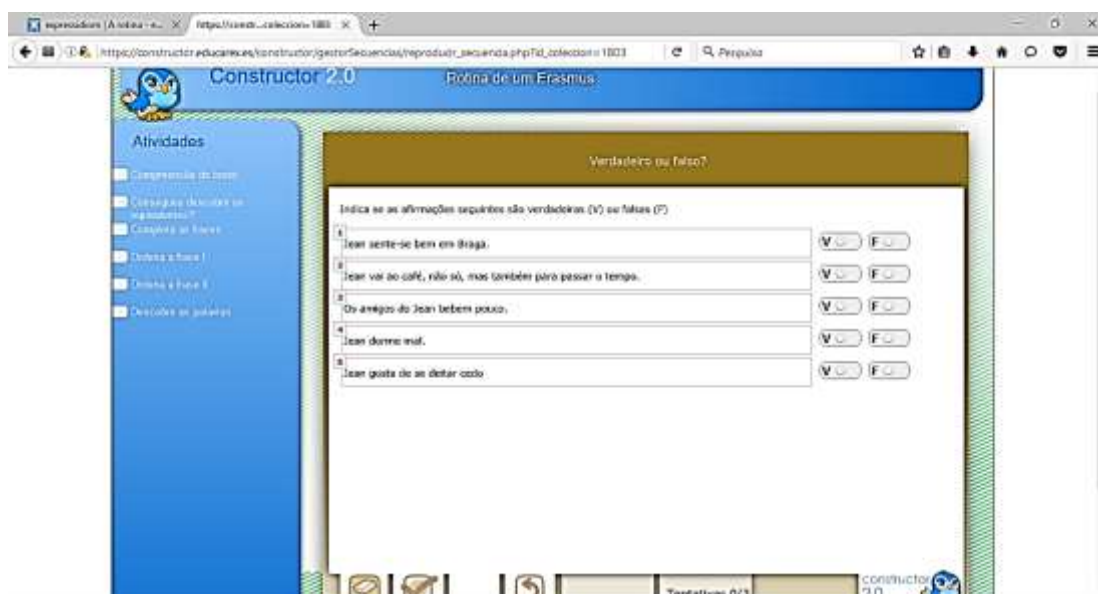


Figura 25 - Primeiro exercício da proposta de didatização.

Depois disso, propomos ao aluno cinco EI francesas onde o aluno deve arrastar a EI equivalente em português como podemos verificar na figura 25.

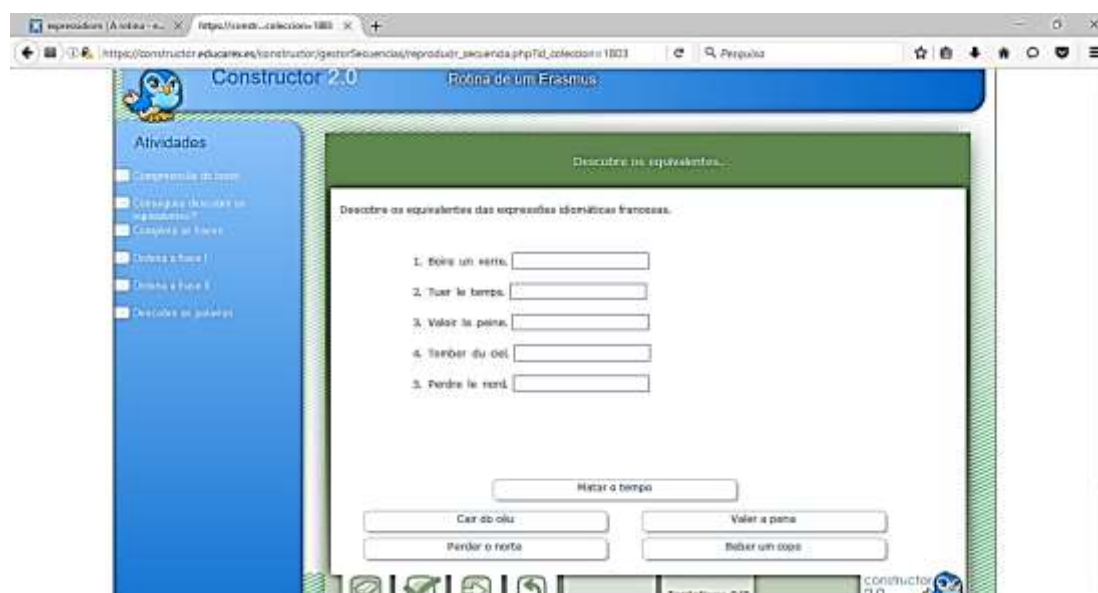


Figura 26 – Segundo exercício da proposta de didatização

No terceiro exercício, solicita-se ao aluno que escolha a EI que se adequa ao contexto da frase dando-lhe três opções de escolha, como podemos ver na figura seguinte:

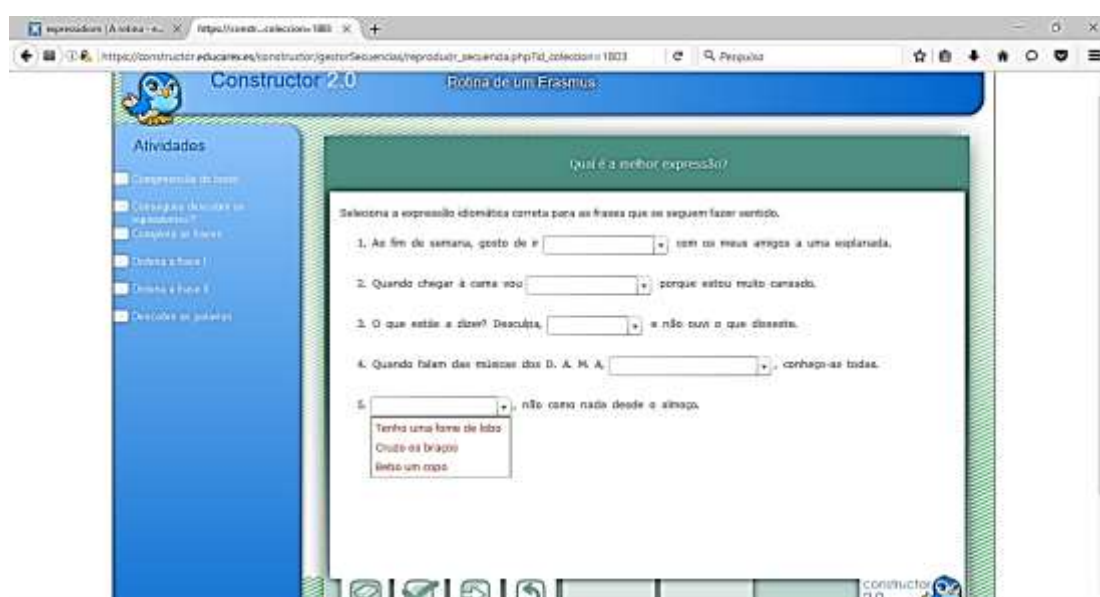


Figura 27 - Terceiro exercício da proposta de didatização.

Nos dois exercícios seguintes – *Ordena a frase I* e *Ordena a frase II* – o aprendente deve pôr por ordem uma frase que contém uma EI como podemos ver na figura 27, para isso, apenas deve arrastar as palavras para o número da posição em que a palavra deveria estar.

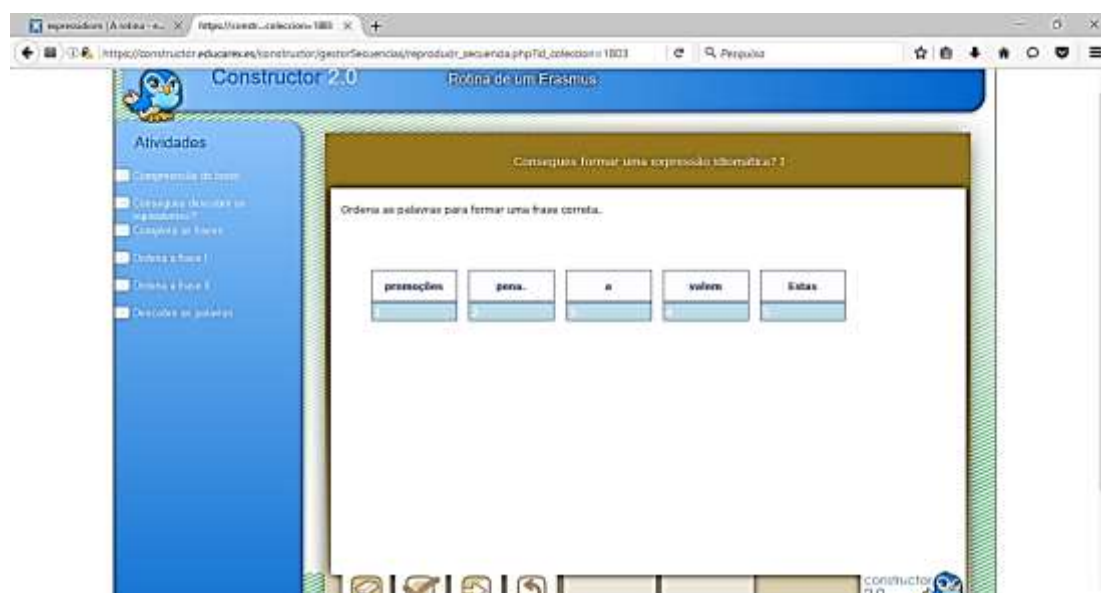


Figura 28 - Quarto exercício da proposta de didatização.

Por fim, no último exercício, são dadas ao aluno três frases onde faltam o verbo da EI, nesse sentido, ele deve procurar o verbo conjugado numa sopa de letras como podemos verificar na figura 28.

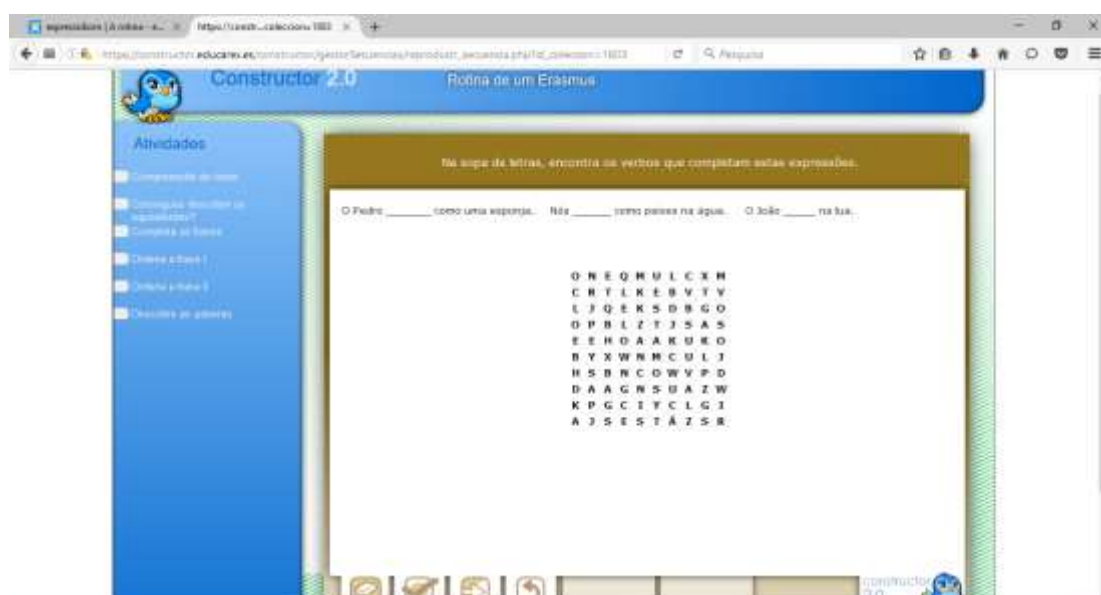


Figura 29 - Último exercício da proposta de didtização

CONCLUSÃO

As EI, como todas as EF, estão presentes em todas as línguas, sendo que a fixação é uma noção central da linguagem. Portanto, é impossível aprender ou ensinar uma língua sem abordar as EI. Por isso, com esta investigação pretendemos mostrar a necessidade de introduzir as EI desde o início da aquisição de uma LE, neste caso, do PLE.

Nesse âmbito, para mostrar a necessidade de introduzir as EI no ensino das LE, na primeira parte deste estudo – *Da fraseologia...* - apresentamos a teoria e a terminologia fraseológica. Com esta primeira parte, conclui-se portanto que:

- (i) a fraseologia tornou-se uma disciplina autónoma com princípios científicos no século XX, sendo Bally considerado o pai;
- (ii) as EF são todas as construções linguísticas formadas por, pelo menos, duas palavras e que apresentam estabilidade, fixação e, eventualmente, idiomatidade;
- (iii) a fraseologia contrastiva é, ainda hoje, muito atual e muito importante tanto para a tradução como para a aprendizagem das línguas;
- (iv) em Portugal, os estudos fraseológicos são mais escassos;
- (v) a terminologia relacionada com a fraseologia para designar as EF é muito variada e depende dos autores;
- (vi) as EF são diferentes das formas livres e, para distingui-las, González-Rey (2000: 125-126) propôs uma lista que define as suas características gerais;
- (vii) as EF abarcam EI, colocações e parémiat, sendo que a não-composicionalidade do sentido é o que distingue as EI das restantes EF.

Depois de abordada a teoria fraseológica, no nosso segundo capítulo - *...à fraseodidática...* - apresentamos a teoria fraseológica abordando várias questões, tais que a decodificação das EI por parte dos aprendentes, as dificuldades de aquisição das EF, entre outras. Sendo que as principais conclusões deste capítulo são as seguintes:

- (i) o termo fraseodidática faz alusão ao ensino-aprendizagem das EF quer para as LM quer para as LE e deve a sua origem a Peter Kühn;
- (ii) a disciplina é ainda pouco desenvolvida e deve a sua origem a Bally na medida em que foi o primeiro a propor exercícios sobre as EF;

- (iii) apesar do QECR não dar muita importância a esta disciplina, ela não deve ser posta de lado na medida em que um uso espontâneo das EF mostra que o aprendente tem um domínio elevado da LE;
- (iv) as EI são armazenadas no nosso cérebro como unidades e ativadas como palavras sendo que o tempo de decodificação do sentido literal é menor do que o do sentido figurado;
- (v) para um bom uso das EF é necessário determinadas competências fraseológicas;
- (vi) os manuais de PLE incluem poucos, ou nenhuns, exercícios que visam aquisição de EF, no entanto, devem ser introduzidas desde o início da aprendizagem de uma LE na medida em que possibilitam trabalhar diversas vertentes da língua.

Findada a parte teórica do nosso estudo, os nossos próximos capítulos - *...em corpora* e *Proposta de didatização das EI a alunos franceses* – pretendem mostrar como procedemos para a escolha das EI a ensinar ao nosso público-alvo em questão, sendo que o *corpus* teve uma importância primordial. Isto porque o *corpus* permitiu-nos verificar, depois de feito um levantamento das EI, a frequência em que elas apareciam; Apenas mantivemos para a nossa proposta didática aquelas com maior frequência e que fossem idiomáticas nas duas línguas. As principais conclusões que se retiram deste capítulo é que:

- (i) a linguística de *corpus* permitiu comprovar que algumas construções que eram consideradas livres eram, na realidade, fixas.
- (ii) as EI aparecem pouco em *corpus* literários;
- (iii) o *corpus* escolhido foi fundamental para limitarmos o nosso campo de investigação.

Por fim, o nosso último capítulo é fruto dos resultados da análise em *corpus*, da pesquisa de equivalentes, da divisão por temas e da criação dos exercícios. Processo esse, que podemos ilustrar através da figura que se segue:

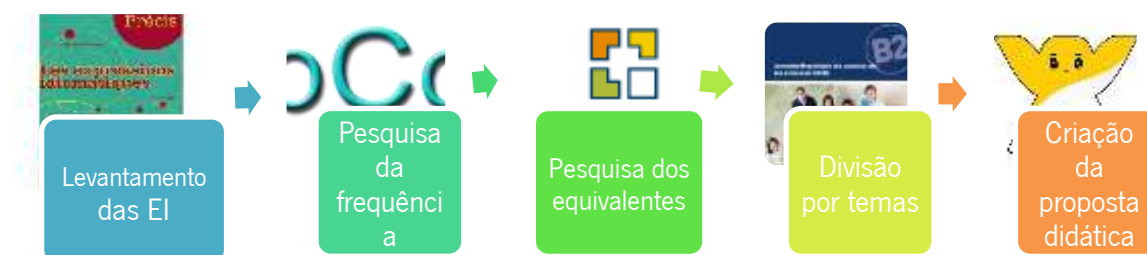


Figura 30 - Fases de elaboração do estudo

É relevante salientar que apesar do nosso *site* não estar concluído, através da proposta didática que realizamos provamos que as EI podem ser introduzidas desde o nível A1. É também importante referir que este site não ficará ao abandono, na medida em que pretendemos continuar a desenvolvê-lo introduzindo mais temas e uma tipologia de exercícios diversificada recorrendo a outras ferramentas para que o aprendente esteja a aprender de uma forma mais divertida.

Assim sendo, podemos portanto concluir esta investigação dizendo que as EI no ensino das LE é um processo que exige conhecimentos permitindo desenvolver a competência comunicativa e a interação social. A falta de materiais fraseodidáticos para o ensino do PLE justifica esta investigação, sendo, no entanto, importante salientar que ainda muita coisa pode ser feita.

BIBLIOGRAFIA

AGRICOLA, E. (1997) In: S. Mejri: *Le figement lexical*. Publications de la faculté des Lettres de la Manouba. Série : « Linguistique », vol. 10.

AVELAR, A., DIAS, H.; CASTELEIRO, J. M. (dir.) (1995) *Lusofonia: curso avançado de português língua estrangeira. Livro de textos*. Lisboa: Lidel.

AVELAR, A., DIAS, H.; CASTELEIRO, J. M. (dir.) (1995) *Lusofonia: curso avançado de português língua estrangeira. Livro de exercícios*. Lisboa: Lidel.

BALLY, C. (1951) *Traité de stylistique française*. 3^e ed. Genève : Librairie Georg.

BOBROW, S.A., BELL, S.M. (1973) *On catching on to idiomatic expressions*. In: Memory and cognition. Disponível em:

http://download.springer.com/static/pdf/924/art%253A10.3758%252FBF03198118.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.3758%2FBF03198118&token2=exp=1470857507~acI=%2Fstatic%2Fpdf%2F924%2Fart%25253A10.3758%25252FBF03198118.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.3758%252FBF03198118*~hmac=36b676f917dc79bee79d1c39a39aacf4e9ef0a41f7d81083f400372cc693e50c, consultado a: 07/12/2016

BRASSARD, C., SOMESFALEAN, S., TOUSSAINT, A. (1998) *Le décodage des expressions idiomatiques*. Disponível em : www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla98/textes/5TXTCARO.html, consultado a 14/03/2016

CACCIARI, C., TABOSSI, P. (1988) *The comprehension of idioms*. Journal of Memory and Language, Vol. 27, 668-683. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223824454_The_comprehension_of_idioms, consultado a 11/01/2016

CHOLLET, I., ROBERT, J.M. (2008) *Les expressions idiomatiques*. Paris: CLE INTERNATIONAL

CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology. Research Laboratory of Electronics. Special Technical Report. Cambridge: M.I.T. Press.

COIMBRA, I., COIMBRA, O. (2001) *Português sem fronteiras 3. Livro do aluno*. Edição revista. Lisboa: Lidel.

COIMBRA, I., COIMBRA, O. (2001) *Português sem fronteiras 3. Livro de exercícios*. Edição revista. Lisboa: Lidel.

COIMBRA, I., COIMBRA, O. (2011) *Novo português sem fronteiras 1. Livro do aluno (com CD-Áudio)*. Níveis A1 e A2. Lisboa: Lidel. (Segundo o novo Acordo Ortográfico)

CONSELHO da EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. 1ª ed. ROSÁRIO, Maria Joana Pimentel do, SOARES, Nuno VERDIAL (Trad.). Porto: Edições Asa.

DENHIÈRE, G., VESTIGEL, J.C. (1997) *Le traitement cognitif des expressions idiomatiques, activités automatiques et délibérées*. Disponível em : <http://sites.univ-provence.fr/lpc/pagesperso/denhiere/articles/Pub%20Idiomes%2097%20DG%20JCV.pdf>, consultado a 23/04/2016

DIAS, I. (2010). *Sinonímia – campo semântico – contexto – texto. Uma análise da sinonímia com particular relevância para as expressões idiomáticas. Estudo sistemático e contrastivo*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E NORTH WESTMINSTER SCHOOL OF LONDON (2006) *Navegar em português 2. Livro do aluno*. (com CD-áudio duplo) Lisboa: Lidel.

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E NORTH WESTMINSTER SCHOOL OF LONDON (2008) *Navegar em português 2. Caderno de exercícios*. Edição revista. Lisboa: Lidel.

ESTILL, R., KEMPERS, S. (1982) Interpreting idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 11, nº6, 559-568

ETTINGER, S. (1992) Technique d'apprentissage des expressions idiomatiques in G. DORION, ed, *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre (mélanges offerts à Jürgen Olbert)*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 98-109;

FERREIRA, A. M., BAYAN, H. J. (2011) *Na onda do português 1. Livro do aluno (com CD-Áudio)*. Lisboa: Lidel. (Segundo o novo Acordo Ortográfico)

FERREIRA, A. M., BAYAN, H. J. (2011) *Na onda do português 1. Caderno de exercícios*. Lisboa: Lidel. (Segundo o novo Acordo Ortográfico).

FERREIRA, A. M., BAYAN, H. J. (2011) *Na onda do português 2. Livro do aluno*. Lisboa: Lidel. (Segundo o novo Acordo Ortográfico)

FONTANIER, P. (1968) *Les Figures du discours*. Paris : Flammarion.

FUNK, G., FUNK, M. (2008) *Dicionário Prático de Provérbios Portugueses*. Chamusca: Edições Cosmos.

GONZÁLEZ-REY, I. (2000) Analyse des caractéristiques des unités phraséologiques, in *Análisis del discurso*. Eds: Luis Gastón Elduayen y Jesús Cascón Marcos, Granada: Editorial Universidad de Granada, 119-136. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/270846737_ANALYSE_DES_CARACTERISTIQUES_DES_UNITES_PHRASEOLOGIQUES, consultado a: 19/12/2015;

GONZÁLEZ-REY, I. (2002) *La phraséologie du français*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

GONZÁLEZ REY, I. (2007) *La didactique du français idiomatique*, Belgique: E.M.E & InterCommunications, coll. « Discours et Méthodes ».

GONZÁLEZ REY, I. (2010) La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement, In : *La Clé des Langues*. Disponível em : <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement-92012.kjsp>, consultado a 07/12/2015

GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Disponível em :

https://books.google.pt/books?id=ROtRa4p8S4C&pg=PA1&lpg=PA1&dq=Les+expressions+fig%C3%A9es+en+fran%C3%A7ais.+Noms+compos%C3%A9s+et+autres+locutions.&source=bl&ots=jvLt0Vg9cT&sig=_lmogBccVXAAPRsfEFzmBxL59kZE&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwi_nKaEpK30AhXGK8AKHSItD9gQ6AEIZTAJ#v=onepage&q=Les%20expressions%20fig%C3%A9es%20en%20fran%C3%A7ais.%20Noms%20compos%C3%A9s%20et%20autres%20locutions.&f=false, consultado a 16/12/2015

GROSSMANN, F., TUTIN, A. (2003). *Les collocations: analyse et traitement*. Amsterdam: De Werelt. 1572-042x, série E.

GIBBS, R.W. (1980) Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. In: *Memory and Cognition*, Disponível em: http://download.springer.com/static/pdf/835/art%253A10.3758%252FBF03213418.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.3758%252FBF03213418&token2=exp=1470942789~acI=%2Fstatic%2Fpdf%2F835%2Fart%25253A10.3758%25252FBF03213418.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.3758%252FBF03213418*~hmac=0ce654e591dd5ce3ec6ad0626ab4e2c96f0f610b1b01c4ed37754b4770fbd1d9, consultado a: 05/04/2016

GIBBS, R.W. (1986) Skating on thin ice: literal meaning and understanding idioms in conversation. In: *Discourse Processes*, vol. 9, 17-30;

JORGE, G. (1991) *As expressões idiomáticas: Da língua materna à língua estrangeira: uma análise comparativa*. Tese de mestrado, Lisboa: Universidade de Lisboa

JORGE, G. (1992) Les expressions idiomatiques correspondantes: une analyse comparative. In BESSÉ, B. (Ed), *Traduction et Terminologie*, n°2/3. Luxemburgo: Offices des publications officielles des Communautés européennes.

JORGE, G. (2005) Periplo pola fraseoloxía portuguesa: abordaxe lexicográfica. In RUIBAL, F. X. (Dir.), *Cadernos de Fraseoloxía Galega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

KLARE, J. (1986) Lexicologia e fraseologia no português moderno. In: *Revista de Filologia Românica*, IV. Editorial da Universidade Complutense, Madrid. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/RFRM8686110355A/13195>, consultado a: 23/01/2016

KÜHN, P. (1994) Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für Phraseographie und Phraseodidaktik. In: Sandig, Barbara (ed.): *Europhras 92. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Bochum: 411-428.

LAMIROY, B. (2008) *Les expressions figées : à la recherche d'une définition*. Disponível em : <http://www.ling.arts.kuleuven.be/franitalco/papers/Lamiroy2008.pdf>, consultado a 07/11/2015

LAPA, M. (1945) *Estilística da língua portuguesa*, Lisboa: Seara Nova.

LASKOWSKI, M. (2007) Istota, cele i zadania frazeodydaktyki. In: *Przegląd Glottodydaktyczny*, tom 23, 49-65;

LASKOWSKI, M. (2009) Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych. In: *Języki Obce w Szkole: czasopismo dla nauczycieli*, n° 2, 16-28;

LEECH, G. (1992) Corpora and Theories of Linguistic Performance. In J. Svartvik (Éd.) *Directions in Corpus Linguistics - Proceedings of Nobel Symposium 82*, Berlim/Nova Iorque, Mouton de Gruyter, 105-120.

LEWICKI, A.M. (1982) O motywacji frazeologizmów. In: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej I*, red. M. Basaj, D. Kuc, Wrocław, 33-47.

LEWIS, M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach..* Hove: Language teaching publications LTP. 245 p. 1-899396-11-X.

MACKAY, D. (1979) Lexical Insertion, Inflection, and Derivation: Creative Processes in Word Production. In: *Journal of Psycholinguistic Research*. Disponível em: <http://mackay.bol.ucla.edu/MacKay%201979%20Lexical%20Insertion.pdf>, consultado a 14/05/2016

MARKOWSKI, A. (2002) *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

MEJRI, S. (1997) *Le figement lexical*. Publications de la Faculté des Lettres de la Manouba, Série : *Linguistique*, Vol. 10.

MEL'CUK, I., N. ARBATCHEWS KY-JUMARIE, L. ELNITSKY, L. IORDANSKAJA & A. LESSARD (1984) *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques* /, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

MEL'CUK, I. (1993) La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. In : *Étude de Linguistique Appliquée*, vol. 92, n° 4, 82-113.

MEL'CUK, I., A. CLAS & A. POLGUÈRE (1995) *Introduction à la Lexicologie Explicative et Combinatoire*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

MOGORRÓN HUERTA, P. (2011) Compétence phraséologique et traitement des EFS dans les dictionnaires. In : *Passeurs de mots, passeurs d'espoir. Lexicologie, terminologie et traduction face au défi de la diversité*, Paris, 517-535

MONSELL, S. (1985) Repetition and the lexicon. In *A. W. Ellis (Ed.), Progress in the Psychology of Language*, Vol. 1 Hove and London, Erlbaum;

ORTÍZ ALVAREZ, M.L. (2001) Dicionário fraseológico ou dicionário de expressões idiomáticas? In: *Línguas & Letras* (UNIOESTE), Cascavel, v. 2, 83-96

PECMAN, M. (2005) *Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères*. Alsic, 8-2.

REBELO, L. (1998) *Fraseologias em Português e Chinês: uma abordagem contrastiva*. Tese de Mestrado, Macau: Universidade de Macau;

REJAKOWA, B. (1986) *Związki frazeologiczne o identycznej lub podobnej budowie morfologicznej w języku słowackim i polskim*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

RENTE, S. (2013) *Expressões idiomáticas ilustradas*. Lisboa: Lidel

REY, A., CHANTREAU, S. (1990) *Dictionnaire des Expressions et Locutions*, Les Usuels du Robert, Paris.

RODRIGUÉZ, M. Á. S. (2004) *Unidades fraseológicas francesas – estudio en un corpus: la Pentalogía de belleville de Daniel Pennac*. Planteamiento didáctico. Tese (Doutorado em Filosofia y Letras) – Facultad de Filosofia y Letras, Dep. de Filosofia Francesa, Românica, Italiana y Árabe. Universidad de Murcia. Disponível em:

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=14551&ext=pdf>, consultado a: 28/05/2016

RUIZ GURILLO, L. (1998) *La fraseología del español coloquial*. Barcelona: Ariel

SANDRA, D. (1990) On the representation and processing of compound words: Automatic access to constituent morphemes does not occur. In: *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 42A, 529-567

SAUSSURE, F. (1967[1916]), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SEARLE, J.P (1979): Metaphor. In: Ortony, A. (ed.): *Metaphor and Thought*. First Ed., Cambridge: Cambridge University Press

SKORUPKA S. (1982) Klasyfikacja jednostek frazeologicznych i jej zastosowanie w leksykografii. In: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, t. 1, red. M. Basaj, D. Rytel, Wrocław.

SUŁKOWSKA, M. (2009) Quelques aspects de la phraséodidactique, c'est-à-dire sur l'enseignement-apprentissage des expressions figées en langue étrangère, in *Neophilologica*, vol 21, *Études sémantico-syntaxiques des langues romanes*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 102-114.

SUŁKOWSKA, M. (2013) *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu.

SWINNEY, D.A., CUTLER, A. (1979) The Access and Processing of Idiomatic Expressions. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Disponível em:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.1932&rep=rep1&type=pdf>, consultado a 23/04/2016

TAFT, M. (1981) Prefix Stripping Revisited. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Disponível em: <http://www2.psy.unsw.edu.au/Users/mtaft/JVLVB1981.PDF>, consultado a 22/03/2016

TAVARES, A. (2003) *Português XXI* – Livro do aluno 1, Lisboa: Lidel.

TAVARES, A. (2003) *Português XXI* – Caderno de exercícios 1, Lisboa: Lidel.

TAVARES, A. (2003) *Português XXI* – Livro do aluno 2, Lisboa: Lidel.

TAVARES, A. (2003) *Português XXI* – Caderno de exercícios 2, Lisboa: Lidel.

TAVARES, A. (2005) *Português XXI* – Livro do aluno 3, Lisboa: Lidel.

TAVARES, A. (2005) *Português XXI* – Caderno de exercícios 3, Lisboa: Lidel.

TEIXEIRA, J. (2005) Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta), *in Diacrítica – Série Ciências da Linguagem*, nº 19/1, Braga: Universidade do Minho, 239-280

VILELA, M. (2002). As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In: *Actas Comemorativas dos 25 Anos*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Centro de Linguística. 159-189. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7146.pdf>, consultado a 15/12/2015

VILELA, M. (2003). Os estereótipos da metáfora animal: Comer gato por lebre. in: *Línguas e Literaturas, Revista da Faculdade de Letras*, Porto, XX, II, 429-446

WÉRY, L. (2000) Approche des expressions idiomatiques en FLE. In : *Le Langage et l'Homme*, vol. 35, nº 4, 215-232

ZAREBA, L. (2004) *Les locutions idiomatiques en philologie romane. Une approche didactique*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 159-169.

ZULUAGA, A. (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt am Main/Bern/Cirencester/U.K.: Peter Lang (= *Studia Romanica et Lingüística*, 10).

ANEXO I – EXERCÍCIOS REFERENTES AO ENSINO DAS EF NOS MANUAIS ANALISADOS

Anexo I-A

Novo Português sem Fronteiras 1, página 70

ORALIDADE 4

-
1. – Então, Ângela? Já é tardíssimo.
– _____ imensa desculpa pelo atraso.
 2. – Dormes bem no teu quarto novo?
– _____ como uma pedra. Nunca _____ barulho nenhum.
 3. – Nós ouvimos o noticiário todas as manhãs. E tu?
– Eu não. Eu _____ música.
 4. – Cuidado! Vocês ainda _____ daí.
– Não _____ nada.
 5. – Saem hoje à noite?
– Eu _____, mas a Joana não _____, porque tem de estudar.

Anexo I-B

Novo Português sem Fronteiras 1, página 79

Expressões:

a pé
Até que enfim!
Coitado!
Cuidado!
dar uma volta (por)

de nada
dormir como uma pedra
desejoso (de)
estar { farto (de)
perdido

fazer compras
logo à tarde
... mas é ...
Não faz mal.
Olhe, ...

Ótimo!
pedir { desculpa
emprestado
Podia...
vir a calhar

Anexo I-C

Novo Português sem Fronteiras 1, página 163

Texto

O pai da Joana deu-lhe uma tenda pelo aniversário. Como ela fez anos em Janeiro, ainda não teve oportunidade de estreá-la. Vai aproveitar as férias da Páscoa, que este ano calham no fim de Abril, para ir acampar com a Ângela e a Teresa para a costa alentejana. Normalmente nesta altura do ano o tempo já está bom e os parques não estão muito cheios, porque há pouca gente de férias.

Partiram de Lisboa no sábado de manhã com um lindo dia de sol. Mas tiveram muito azar. Logo na primeira noite caiu uma enorme carga de água e durante todo o dia seguinte choveu. Bem diz o povo: «Abril, águas mil».

No entanto nem tudo foram desgraças. O tempo melhorou e conheceram um grupo de espanhóis, mais ou menos da idade delas, com quem passaram a maior parte dos dias. Como as duas línguas são semelhantes, entenderam-se muito bem e a Ângela até aproveitou para praticar o espanhol.



Anexo I-D

Novo Português sem Fronteiras 1, página 164

ESCRITA 1

Explique, por palavras suas, o sentido das seguintes frases:

1. A Joana ainda não teve oportunidade de estrear a tenda.

2. Este ano as férias da Páscoa calharam em Abril.

3. Logo na primeira noite caiu uma enorme carga de água.

4. Bem diz o povo: «Abril, águas mil».

5. Como as duas línguas são semelhantes, (...)

Anexo I-E

Português XXI B1, página 19

Explique o seu significado e, em seguida, forme provérbios com os elementos das duas colunas. Tente explicar o sentido de cada um deles.

1. Quem corre por gosto	d. que dois a voar.	
2. Devagar	h. vai a Roma.	
3. A cavalo dado	e. quem tem um olho é rei.	
4. Quem tudo quer	g. não se olha o dente.	
5. Quem tem boca	a. não morde.	
6. Cão que ladra	f. não faz o monge.	
7. Amor com amor	i. não cansa.	
8. Em terra de cegos	b. tudo perde.	
9. O hábito	c. se paga.	
10. Mais vale um pássaro na mão	j. se vai ao longe.	

Anexo I-F

Português XXI B1, página 57

4-

Vocabulário: expressões idiomáticas

1. Preste atenção à expressão retirada do diálogo e tente explicá-la por outras palavras.

ter em mãos

2. Relacione as seguintes expressões idiomáticas com cada uma das explicações da direita.

1. dar com a língua nos dentes	a. contradizer-se
2. dar o braço a torcer	b. ter inveja
3. falar pelos cotovelos	c. ser sovina
4. fazer ouvidos de mercador	d. ter fome
5. ficar de pé atrás	e. sentir-se protegido
6. meter o nariz	f. ficar desconfiado
7. meter os pés pelas mãos	g. ser muito falador
8. não pregar olho	h. fingir não ouvir
9. ser unha de fome	i. contar um segredo
10. ter a barriga a dar horas	j. interferir num assunto
11. ter as costas quentes	k. admitir que errou
12. ter dor de cotovelo	m. não conseguir dormir

3. Tente imaginar situações em que possa utilizar as expressões anteriores.



Anexo I-G

Português XX/B1, página 81

2 - Na língua portuguesa fazem-se algumas comparações para atribuir qualidades ou defeitos às pessoas.

1. Relacione os adjetivos que se encontram à esquerda com cada um dos substantivos da coluna à direita. Os desenhos poderão ajudá-lo a compreender as comparações.

Vocabulário:
comparações



1. - gordo como _____
2. - surdo como _____
3. - vaidoso como _____
4. - branco como _____
5. - fresco como _____
6. - lento como _____
7. - corado como _____
8. - fiel como _____
9. - esperto como _____
10. - magro como _____
11. - são como _____
12. - forte como _____
13. - pesado como _____
14. - teimoso como _____

- a. - um pavão
- b. - um tomate
- c. - um touro
- d. - uma porta
- e. - um espeto
- f. - uma lesma
- g. - um burro
- h. - um pote
- i. - um cão
- j. - a cal
- l. - chumbo
- m. - uma alface
- n. - uma raposa
- o. - um pêro

Anexo I-H

Português XXI B1, página 87

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

2. Explique por outras palavras o sentido das seguintes frases retiradas do texto.

1. ... dar dois dedos de conversa...
2. ... constitui um verdadeiro oásis no deserto de silêncio em que vivem;...
3. ... aqueles que estão colocados à cabeça do pelotão;...
4. ... à medida que vão chegando os novatos à retaguarda...
5. ... ganhamos novo alento;...
6. ... adquirimos o estatuto de veteranos.

Anexo I-I

Português XXI/B1, página 138

6 - Existem várias expressões idiomáticas para expressar dificuldade ou facilidade a vários níveis.

Vocabulário: expressões idiomáticas

1. ser o calcanhar de Aquiles	ser o problema mais difícil
2. ver-se grego	encontrar dificuldades para fazer algo
3. dar água pela barba	diz-se de algo complicado ou trabalhoso
4. ser canja	ser muito fácil
5. ser chinês	diz-se de algo que não se compreende
6. estar entre a espada e a parede	encontrar-se numa situação difícil ou perante um dilema
7. ser favas contadas	diz-se de algo que pensamos estar garantido
8. ser um bico de obra	algo muito difícil

Anexo I-J

Português XX/B1, página 139

Pense em situações em que possa aplicar cada uma das *expressões idiomáticas* do quadro.

Anexo I-K

Português XXI/B1 – Livro de exercícios, página 31

5. Complete os espaços com as palavras do quadro de modo a formar expressões idiomáticas.

olho	o braço	ouvidos	
pé	a barriga	o nariz	mãos
as costas	cotovelos	dentes	
a língua	unhas	os pés	

1. É melhor irmos para o restaurante. Já tenho _____ a dar horas.
2. O Pedro é muito curioso, mete sempre _____ em tudo.
3. Apesar de ganhar bem, ela gastou pouquíssimo dinheiro nas férias. Há quem a ache uma _____ de fome.
4. Como a agência meteu _____ pelas _____ na organização da viagem, recebeu muitas reclamações.
5. Ainda estás de _____ atrás relativamente à Guida?
6. Nunca vi nada assim! Ela fala pelos _____.
7. Estou cansadíssima! Não tenho pregado _____ nos últimos dias.
8. Desde que ela deu com _____ nos _____, nunca mais lhe contei nada.
9. É óbvio que eles têm _____ quentes para continuarem a trabalhar na empresa depois de tantos problemas.
10. O João deu _____ a torcer e acabou por mergulhar connosco. Agora já concorda que fazer mergulho é uma actividade fantástica.
11. Apesar de todos os avisos, ele fez _____ de mercador e foi passear sozinho.

Anexo I-L

Na Onda do Português 2, página 29

Como estão todos? A Ília já regressou do Senegal? A Ana e a Yuan estão ainda no campo de férias? Já sei que têm um colega novo da Venezuela. É o Pepe, não é?



Praga, 12 de Setembro

Olá!

Como estão todos? A Ília já regressou do Senegal? A Ana e a Yuan estão ainda no campo de férias? Já sei que têm um colega novo da Venezuela. É o Pepe, não é?

- 5 Acabei de chegar ontem do Brasil. Foi a minha melhor viagem. Fui com os meus pais e passámos uns dias maravilhosos. Estivemos no estado da Bahia e visitámos Salvador, a sua capital. A zona antiga de Salvador recordou-me alguns bairros de Lisboa. A arquitectura das casas, das igrejas e dos monumentos tem grande influência portuguesa. **Apetecia-me** voltar a Lisboa. Andei no célebre Elevador Lacerda, uma espécie de "autocarro vertical". **Cá** em baixo, apanhámos um barco que faz roteiros pelas ilhas. Passámos sete dias na ilha de Itaparica. Eu **queria** ficar lá mais tempo... O tempo estava óptimo e o hotel era magnífico. Senti-me no paraíso e adorei o mar. Tirei um curso de mergulho e, pela primeira vez, senti-me como um peixe dentro de água. **Tinha** muita vontade de continuar a aprender a fazer mergulho. A água era de um verde esmeralda transparente. Havia vários tipos de peixes e
- 15 praticamente não havia ondas.

- Os meus pais **gostavam** de conhecer outras ilhas brasileiras. Eu **preferia** conhecer o Pantanal porque é uma região muito diferente e verdejante. Tem muitos animais, alguns deles em vias de extinção. Adorava ir lá e já pensei no que podia fazer. Ficávamos numa fazenda onde fazíamos safaris de jipe e andávamos de canoa, de barco e a cavalo. Observávamos a
- 20 fauna e a flora e, quem sabe, podíamos ter a sorte de ver um jaguar!

Bom, mas não foi possível viajar até ao Pantanal. Um dia mais tarde, vou voltar ao Brasil e vou explorar esta zona.

- Quando voltámos para Salvador, fomos visitar a Igreja do Senhor do Bonfim. Comprei várias fitas coloridas e pus logo uma no pulso, com vários nós. Dizem que estas fitas não devem ser retiradas e que os nós devem desfazer-se com o uso. Quando isto acontece, os nossos desejos realizam-se. Um dos meus desejos era voltar a passar uma férias com vocês, como as que tivemos em Porto Covo. Lembro-me muitas vezes de como o Pedro e o João cozinhavam...
- 25 Passávamos muita fome!

- Falei muito português! Achei muito engraçada a pronúncia dos brasileiros e descobri que usam muitas palavras que os portugueses não utilizam, como, por exemplo, o orelhão para indicar uma cabine telefónica.
- 30

E as vossas férias? Foram boas? Escrevam e contem-me o que fizeram.

Um abraço,
Franz

Anexo I-M

Na Onda do Português 2, página 49

TELEVISÃO: PRÓS E CONTRAS



C. Lê o perfil de alguns dos nossos amigos e escolhe o programa mais adequado a cada um deles.



5

Sou fã de skate e passo horas a praticar. Também adoro futebol. Vejo todos os jogos que passam na televisão. Eu e o meu pai ficamos nervosos quando assistimos aos jogos em directo. Os dois fazemos uma festa quando ganha a nossa equipa.

Este é o Ano Internacional da Biodiversidade e, por essa razão, este ano, temos um projecto na escola que se chama "A luta pela biodiversidade ao teu alcance!". Eu, como sou amiga do ambiente, quis logo participar. Não perco um programa sobre o nosso planeta. Adorava acompanhar aqueles investigadores nas suas descobertas. Gostava de ser repórter e de viajar pelo mundo!

5



Sou muito romântica e fico sempre emocionada com alguns filmes que vejo na televisão. Gostava de ser uma actriz. Sonho que estou num grande palco a representar e, no final, o público aplaude e grita pelo meu nome e repete "Bravo! Bravo!". Gostava de participar numa série para jovens.

5

5

Como estou a viver em Portugal e quero aprender a língua portuguesa o mais rapidamente possível, vejo muitas vezes este programa. Gosto muito de desafios e de comparar os meus conhecimentos com os dos outros concorrentes. Fico muito contente quando acerto.



(quarenta e nove) 49

Anexo I-N

Na Onda do Português 2, página 51

TELEVISÃO: PRÓS E CONTRAS



TEXTO D

Quinta-feira TVI - 18.00

- Morangos com Açúcar* é uma série juvenil portuguesa transmitida pela TVI desde 2003, da autoria da Casa da Criação. Esta série tem passado em vários países como a Roménia e a Síria. Já conta com mais de 700 episódios, desde a estreia a 30 de Agosto de 2003. Graças à sua popularidade, vai começar a sexta (6ª) temporada. Alguns actores e músicos têm revelado o seu talento nesta série.
- 5
- 10 Nestes episódios participam vinte e três artistas e bandas bem conhecidos dos seus fãs, tais como D'ZRT, 4Taste, Just Girls, Angélico, TT, Boss AC, Fingertips, Hands On Approach, Mercado Negro.



(notícias TV I9/ 25 de Fevereiro 2010)

D A televisão é um meio de comunicação excepcional, mas não devemos ser dependentes dela. Consegues viver sem televisão? Quando chegas a casa atiras-te logo para o sofá, ligas o televisor e não sais mais de lá? Responde a este questionário.

1. Começa um programa sobre desporto
 - a) ficas "colado" ao sofá.
 - b) umas vezes vês, outras desligas a televisão.
 - c) foges a sete pés e vais ler uma revista ou um livro.
2. Os programas de humor
 - a) fazem-te rir às gargalhadas.
 - b) aborrecem-te um pouco.
 - c) adormecem-te.
3. Quando vês um programa musical
 - a) comes logo a cantar e a dançar.
 - b) mudas de canal.
 - c) desligas a televisão e vais para o quarto.
4. Na tua opinião, os programas informativos são
 - a) muito importantes porque ficamos a saber o que se passa no mundo.
 - b) por vezes interessantes.
 - c) um grande aborrecimento.
5. As séries são para ti
 - a) um vício.
 - b) um bom divertimento.
 - c) desinteressantes.

(cinquenta e um) 51

Anexo I-O

Na Onda do Português 2, página 122



UNIDADE 8

Actividade 3

Ouvir / Ler / Escrever

- A. Os jovens portugueses estão cada vez mais empenhados em preservar o nosso planeta. Eles sabem que a Terra é a nossa única casa. Ouve e lê o seguinte texto.



Não ficou nada no chão!

Pela primeira vez em Portugal, uniram-se esforços para acabar com o lixo no país.

Naquela manhã de Inverno, muitos jovens levantaram-se bem cedinho e, apesar da chuva e do vento, saíram de casa, com um par de luvas, uma vassoura e uma pá. Destino: Parque Florestal de Monsanto.

Missão a cumprir: Limpar Portugal!

À mesma hora, por todo o País, mais de 100 mil pessoas estavam a fazer o mesmo.

Muitas pessoas quiseram responder ao apelo de um movimento cívico para tornar o planeta mais habitável.

Depois de uma longa caminhada pela floresta de Monsanto, todos os jovens participantes “meteram mãos à obra”, isto é, iniciaram a limpeza. No final da manhã, havia grandes sacos de lixo. De quê? De garrafas, sacos de plástico, papéis e até um isqueiro!

Não se pense que estes resíduos foram fáceis de apanhar. Exigiu muito esforço destes voluntários.

Aquilo que invade as nossas florestas não são apenas restos de piqueniques, mas há pessoas que depositam os restos das obras da casa, carros velhos e outras coisas nas nossas florestas. Estas pessoas pensam que podem “mudar de casa” facilmente... Mas estão muito enganadas! Se o nosso planeta fica doente, vamos ter muitos problemas! Mais vale prevenir do que remediar!

Agora que o país foi limpo, é preciso mantê-lo assim, sempre a brilhar!

(Texto adaptado – Visão junior Abril 2010)

- B. Completa as afirmações de acordo com o texto que acabaste de ler.

1. Muitos jovens juntaram esforços _____
2. Os jovens levaram para o parque vários objectos como _____
3. Cerca de 100 mil pessoas _____
4. O lixo acumulado na floresta estava meio enterrado por causa _____
5. As pessoas que sujam as florestas julgam que _____
6. Para não termos problemas devemos _____

- C. Imagina que estás a entrevistar um destes jovens participantes. Faz as perguntas adequadas.

1. _____
Levantei-me muito cedo, por volta das 7 horas.
2. _____
Fomos para o Parque Florestal de Monsanto.
3. _____
Sim, já lá tinha estado várias vezes.

Anexo I-P

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 13

8. O CHEIRO DAS ROSAS

Escolha sinónimos para as palavras e expressões sublinhadas.

O cheiro das rosas era intenso e ela recordava-se sempre da casa dos avós em Chaves. Naquela altura o avô colecionava rosas de todas as qualidades e feitios e o jardim estava repleto delas. É por isso que ainda hoje sempre que sente o perfume das rosas o seu pensamento voa ao tempo da sua meninice.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo I-Q

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 25

1. SINÓNIMOS

Substitua as palavras e expressões sublinhadas por outras de sentido equivalente.

Carlos foge à regra dos camionistas portugueses, corpulentos e barrigudos. Tem o cabelo alourado cortado curto e erigido em cima e usa um blusão azul sem mangas (...). O braço direito está sempre prestes a accionar a grande alavanca das mudanças, e o olhar revista toda a estrada à sua frente.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo I-R

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 47

1. CHEQUES, para que os queremos?

Encontre sinónimos para as palavras sublinhadas.

É uma história de bradar aos céus, a dos cheques. Qualquer cheque é um inimigo a abater e quem o passa é um potencial vigarista. Tanto os bancos como os comerciantes fogem dele a sete pés. Os donos de restaurantes, por exemplo, preferem jogar pelô seguro e simplesmente não os aceitam, porque há cada vez mais gente que passa cheques sem cobertura. O Alfredo diz que no ano passado um conhecido desportista deu um rombo à casa em cerca de duzentos contos, e agora está a pagar as pinguinhas...

de bradar aos céus	inimigo
abater	potencial vigarista
fogem dele a sete pés	donos
pelô seguro	sem cobertura
deu um rombo	as pinguinhas

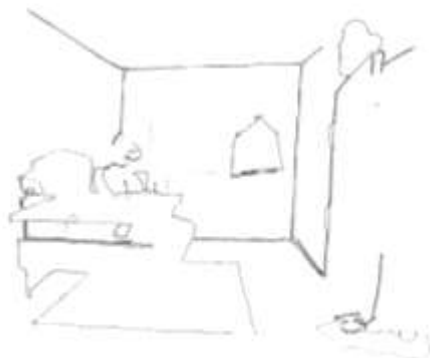
Anexo I-S

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 65

4. TRABALHAR PARA AQUECER

Antes de ler o texto procure no dicionário o significado das seguintes palavras e expressões

"para aquecer" • "apanhar um balde de água fria" • matutino • comissão (de vendas) • folga • acção cível



Anexo I-T

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 79

4. COMO NOS CURAM OS ANIMAIS...

Preencha os espaços com expressões, advérbios ou outros processos de pontuação que expressem consequência.

As investigações demonstram que o trato quotidiano com os nossos companheiros irracionais pode reduzir o stress, a ansiedade, a depressão, e mesmo ajudar à reabilitação e integração social de delinquentes e diminuídos mentais. (1) _____

_____, os cerca de quatro milhões de cães, aves e peixes exóticos que os portugueses têm em suas casas são algo mais do que simples animais de estimação (2) _____ são médicos em potência. Algumas clínicas começaram a responsabilizar os seus jovens delinquentes na recuperação de animais feridos ou vítimas de maus tratos. Os resultados têm sido (3) _____



espectaculares _____ a ideia passou a ser imitada por um número cada vez maior de instituições.

Em 1982, um psiquiatra americano mostrou que falar com os animais e acariciá-los era (4) _____ diminuir o ritmo cardíaco e a pressão arterial, ou seja, para combater o stress.

5. EXPRESSÕES E PROVÉRBIOS

Substitua por equivalentes as expressões sublinhadas.

1. Ele diz cobras e lagartos do trabalho e dos colegas!...

2. Eles vivem naquela casa como sardinha em lata.

3. Com o novo patrão outro galo canta!

4. É sempre possível matar dois coelhos de uma cajadada.

5. Grão a grão enche a galinha o papo.

6. Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar!

B
L
O
C
O

11

Anexo I-U

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 94

4. EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Explique a ideia contida nas expressões idiomáticas sublinhadas que se seguem

1. É mais um conto do vigário

2. Nunca deixo que me enfiem o barrete

Anexo I-V

Lusofonia – Curso avançado de Português-Língua Estrangeira, caderno de exercícios, página 114

6. A ROCHA

Com o tempo, dona Mimosa adquirira uma sólida autoridade moral sobre a família. Diziam:

— A dona Mimosa tem os pés no chão. Também a cabeça no lugar, um bom nariz para certas coisas e enxergava longe. A velhice só aumentava o seu prestígio. Agora, além do senso prático e da sabedoria herdada, tinha a experiência. Enterrara um

marido, criara 11 filhos, ajudara a criar 20 netos e, se não tivera nada a ver com o começo da república, pelo menos estivera presente. Aos 100 anos estava lúcida e atenta. Várias gerações da família tinham-se orientado pelo seu nariz. (...)

Luis Fernando Veríssimo
Guia Brasil, nº13 Abril 1996

6.1.

O que significam as expressões

"ter os pés no chão"

.....

"ter a cabeça no lugar"

.....

"ter bom nariz"

.....

"enterrar um marido"

.....

ANEXO II – INVENTÁRIO LINGUÍSTICO DOS CONTEÚDOS-CHAVE DOS NÍVEIS DO CECR

TEMAS DE VOCABULÁRIO	A1	A2	B1	B2	C1
A data, os dias, os meses, as estações do ano, as festas					
Os pesos (quilo...), as medidas (metros...), as quantidades					
Os objetos pessoais/quotidianos					
Os números					
Estado civil					
Os países e as nacionalidades					
Os costumes e as tradições culturais					
O mundo do trabalho, a vida profissional					
Vocabulário de especialidade: científico, médico, jurídico...					
A família e as relações sociais					
As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade					
Os sentimentos e as emoções					
A saúde					
As atividades do quotidiano					
Os lazeres, o desporto					
Os meios de transporte					
As férias, as viagens					
Habitação: o mobiliário, eletrodomésticos					
Os locais na cidade (os comércios e serviços)					
Alimentação, a cozinha					
O consumo					
As roupas/os acessórios					
A moda					

Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos					
Os médias e atualidade					
As tendências e os problemas da sociedade					
A meteorologia					
O meio ambiente, o clima e a ecologia					
O sistema educativo, os estudos, a formação					
A economia					
As tecnologias da informação e comunicação (TIC)					
A política, os valores sociais					
O direito e a justiça					
A história					

ANEXO III – RESULTADOS DA ANÁLISE

El francesa	El portuguesa	Tipo de expressão ²⁶	Significado	Nível ²⁷	Tema ²⁸
Avoir de qui tenir	Ter a quem sair	1	Ter hábitos, bons ou maus, semelhantes aos de parentes.	A2	A família e as relações sociais
Battre son plein	Estar no auge	3	Atingir um ponto alto	C1	Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos
Valoir la peine	Valer a pena	1	Merecer, ser digno de...	A1	Os países e as nacionalidades
Être pris la main dans le sac	Ser apanhado com a boca na botija	3	Apanhar alguém em flagrante	C1	O direito e a justiça
Tuer le temps	Matar o tempo	1	Ocupar-se ou distrair-se para escapar à seca.	A1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Trouver chaussure à son pied	Encontrar o chinelo	3	Encontrar a pessoa certa para casar.	C1	As tecnologias da informação e comunicação (TIC)
Fumer comme un pompier	Fumar como um bombeiro	1	Fumar muito	A2	A saúde
Croire au père Noël	Acreditar no pai Natal	1	Estar crédulo, acreditar no impossível	A1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Avoir la pêche	Estar com genica	3	Ter muita energia, estar em forma	C1	Os temas culturais: cinema, literatura,

²⁶ As expressões de tipo 1 são aquelas em que fazendo uma tradução literal obtemos a mesma EI em ambas as línguas; As expressões de tipo 2 são aquelas em que deve ser feita uma pequena alteração partindo da LM; As expressões de tipo 3 são aquelas em que as EI são completamente diferentes entre a LM e a LE.

²⁷ O nível atribuído vai de encontro aquilo que nós achamos, no entanto, cada professor pode optar por introduzir a EI no nível inferior ou superior.

²⁸ Cada EI pode encaixar-se em vários temas, os que estão aqui propostos podem perfeitamente ser alterados.

					pintura, música, espetáculos
Être dans la lune	Estar na lua	1	Estar distraído. Estar perdido nos pensamentos.	A1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Être mauvaise langue	Ser má-língua	1	Diz-se de uma pessoa que tem o hábito ou vício de dizer mal de pessoas ou coisas	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Mentir comme un arracheur de dents	Mentir com todos os dentes	2	Mentir sem vergonha	B1	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Avoir un poil dans la main	Ser mandrião	3	Ser preguiçoso	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Boire un coup	Beber um copo	1	Ir a algum sítio para beber algo.	A1	Os lazeres, os desportos
Faire cul sec	Beber de penákti	3	Beber de uma só vez	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Boire comme une éponge	Beber como uma esponja	1	Beber em grandes quantidades, por norma, referindo-se a bebidas alcoólicas	A1	Os lazeres, os desportos
Avoir un verre dans le nez	Estar com os copos	3	Estar alcoolizado	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Avoir le vin triste	Ter o vinho triste	1	Pessoa que chora quando bebe álcool.	A2	Os sentimentos e as emoções

Avoir le vin mauvais	Ter mau vinho	2	Pessoa que se anima quando bebe álcool	B1	O consumo
Noyer son chagrin dans l'alcool	Afogar as mágoas no álcool	1	Usar o álcool para esquecer problemas	A2	Os sentimentos e as emoções
Avoir la gueule de bois	Estar de ressaca	3	Sintomas que se sentem depois de uma noite onde se ingere demasiado álcool	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Se coucher avec les poules	Deitar-se com as galinhas	1	Ir dormir muito cedo	A1	As atividades quotidianas
Être/Tombé dans les bras de Morphée	Estar nos braços de Morfeu	1	Dormir profundamente	A2	As atividades quotidianas
Dormir comme un ange	Dormir como um anjo	1	Dormir de forma sossegada	A1	As atividades quotidianas
Avoir un sommeil de plomb	Dormir como uma pedra	3	Dormir profundamente	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Ramener sa fraise	Meter o nariz onde não é chamado	3	Intervir em assuntos onde não é solicitado	C1	Os médias e atualidade
Tomber du ciel	Cair do céu	1	Chegar de maneira inesperada	A1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Prendre ses jambes à son cou	Fugir a sete pés	3	Fugir rapidamente	C1	O direito e a justiça
Plier bagage	Pôr-se ao fresco	3	Ir embora, fugir.	C1	Os medias e atualidade
Filer à l'anglaise	Despedir-se à francesa	3	Ir embora, fugir discretamente	C1	A história
Avoir une faim de loup	Ter uma fome de lobo	1	Ter muita fome	A1	Alimentação e a cozinha
Avoir/Monter l'eau à la bouche	Ter água na boca	1	Dar vontade	A1	Alimentação e a cozinha

Être dans le droit chemin	Estar no caminho certo	2	Ter uma conduta correta	B1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Être mort de rire	Rir-se às gargalhadas	3	Rir-se muito	C1	Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos
Être/Rester maître de soi	Ser senhor de si próprio	3	Ter toda a liberdade para fazer qualquer coisa	C1	A história
Se sentir bien dans sa peau	Sentir-se bem consigo próprio	2	Sentir-se realizado	B2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Ne pas être dans son assiette	Não estar nos seus dias	3	Não estar no seu estado normal. Estar indisposto.	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Se lever du pied gauche	Acordar com os pés de fora da cama	3	Acordar maldisposto ou com mau humor.	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Avoir la chair de poule	Ter pele de galinha	2	Estar arrepiado	B1	Os sentimentos e as emoções
Péter les plombs	Bater mal	3	Irritar-se de forma agressiva	C1	O direito e a justiça
Perdre le nord	Perder o norte	1	Estar desorientado	A1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Être dans ses petits souliers	Estar em maus lençóis	3	Estar numa situação desconfortável ; estar com problemas	C1	O direito e a justiça
Avoir les nerfs en pelote	Ter os nervos em franja	3	Estar muito enervado	C1	As tecnologias da informação e comunicação (TIC)

Faire tourner en bourrique	Fazer de burro	3	Enganar, confundir alguém	C1	A política e os valores sociais
Être dans tous ses états	Estar fora de si	3	Estar muito irritado	C1	As tendências e os problemas sociais
Crier victoire	Gritar vitória	1	Manifestar uma grande satisfação, um grande contentamento	A2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Avoir une peur bleue	Ter um medo que se pela	2	Ter muito medo	B2	Os sentimentos e as emoções
Trembler comme une feuille	Tremar como varas verdes	2	Estar muito nervoso ou sentir muito medo	B2	Os sentimentos e as emoções
Remuer le couteau dans la plaie	Mexer na ferida	1	Trazer ao de cima algo que provoque sofrimento moral	A2	A família, as relações sociais
Être/tomber sur le cul	Cair de cú	1	Estar estupefacto	A1	As férias, as viagens
Pleurer comme une Madeleine	Chorar como uma Madalena	1	Chorar muito	A2	Os sentimentos e as emoções
Aller comme un gant	Assentar como uma luva	1	Quando determinada peça de roupa fica bem	A2	As roupas/Os acessórios
Être dans de beaux draps	Estar em maus lençóis	2	Estar numa situação complicada	B2	O direito e a justiça
Être dans le pétrin	Estar em apuros	2	Estar numa situação complicada, dificilmente ultrapassável	B2	O direito e a justiça
Rouler sur l'or	Nadar em dinheiro	3	Ter muito dinheiro	C1	A economia
Laisser des plumes	Deixar o couro	2	Acontecer algo de onde não se sai sem lesões	B1	A saúde
Se serrer la ceinture	Apertar o cinto	2	Poupar; fazer contenção de despesas	B2	A economia
Tenir les cordons de la bourse	Apertar os cordões à bolsa	3	Poupar; fazer contenção de despesas	C1	A economia

Mettre de côté	Meter de lado	1	Poupar; fazer contenção de despesas	A1	As roupas/os acessórios
Coûter les yeux de la tête	Custar os olhos da cara	2	Ser excessivamente caro	B1	A moda
Croiser les doigts	Fazer figas	3	Afastar o azar ou o mau-olhado	C1	O meio ambiente, o clima e a ecologia
Toucher du bois	Bater na madeira	2	Para dar sorte	B1	Os costumes e tradições culturais
Se mettre dans la gueule du loup	Meter-se na boca do lobo	2	Colocar-se numa situação perigosa	B1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Jouer avec le feu	Brincar com o fogo	1	Ser irresponsável, colocar-se em situação de risco.	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
L'échapper belle	Escapar por um triz	3	Escapar, por pouco, a algo perigoso	C1	O direito e a justiça
Tourner au vinaigre	Levar um mau caminho	3	Orientar-se para discussão, um confronto	C1	O direito e a justiça
Se foutre du monde	Estar-se nas tintas/a cagar para toda a gente	2	Não se importar; ser indiferente em relação a algo	B1	A família e as relações sociais
Laisser courir	Deixar andar	2	Deixar alguma coisa acontecer para ver o que acontece	B1	As atividades quotidianas
Avoir d'autre chat à fouetter	Ter mais que fazer	3	Ter preocupações mais importantes	C1	Os médias e atualidade
Donner carte blanche	Dar carta-branca	1	Permitir a alguém que proceda como quiser	A1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Perdre la tête	Perder a cabeça	1	Enervar-se muito; não conseguir manter a calma; Ter grande entusiasmo em relação a alguma coisa.	A1	As roupas/Os acessórios
Casser sa pipe	Bater a bota	3	Falecer.	C1	A história

Avoir le vent en poupe	Ir de vento em popa	2	Ter sorte.	B1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Baisser les bras	Baixar os braços	1	Desistir	A1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Partir en fumée	Ir por água abaixo	3	Ficar desfeito ou gorado	C1	As tecnologias da informação e comunicação (TIC)
Manger des yeux	Comer com os olhos	2	Ter cobiça ou desejo por algo ou alguém.	B1	O consumo
Se rincer l'œil	Alegrear as vistas	3	Contemplar rapazes ou raparigas bonito(a)s	C1	As tendências e os problemas da sociedade
S'envoyer en l'air	Praticar o coito	3	Fazer sexo	C1	Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos
Faire le trottoir	Estar na esquina	3	Prostituir-se	C1	As tendências e os problemas da sociedade
Mettre dans le même sac	Meter no mesmo saco	1	Generalizar	A1	A família, as relações sociais
Tenir la route	Ter pernas para andar	3	Ter todas as condições para ser bem-sucedido.	C1	O meio ambiente, o clima e a ecologia.
Laisser à désirer	Deixar a desejar	1	Não corresponder à expectativa	A2	As férias, as viagens
Mettre son nez quelque part	Meter o bedelho	2	Fazer ou dizer algo relativamente a alguma coisa ou a alguém que não lhe diz respeito; Intrrometer-se	B1	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade

Sauter aux yeux	Saltar à vista	2	Ser claro, evidente, óbvio	B1	Os sentimentos e as emoções
Passer quelque chose au peigne fin	Passar algo a pente fino	1	Verificar algo minuciosamente.	A2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Rester/Être en bons termes avec quelqu'un	Estar em boas relações com alguém	2	Dar-se bem com alguém	B1	A família, as relações sociais
Faire partie des meubles	Fazer parte da mobília	2	Fazer parte, há já muito tempo de um lugar ou de um grupo	B1	A família, as relações sociais
Couper les ponts avec quelqu'un	Cortar relações com alguém	2	Interromper qualquer relação com alguém	B1	A família, as relações sociais
Avaler des couleuvres	Engolir sapos	3	Ser obrigado a suportar algo desagradável, sem poder reagir.	C1	O meio ambiente, o clima e a ecologia
Être dans le coup	Estar dentro	3	Aceitar uma proposta	C1	O direito e a justiça
Faire machine arrière	Voltar atrás	3	Renunciar de continuar uma determinada ação	C1	A política, os valores sociais
Faire quelque chose contre vents et marées	Fazer algo contra ventos e marés	1	Realizar algo apesar das inúmeras dificuldades	A2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Se donner en spectacle	Dar-se em espetáculo	1	Chamar atenção, ridicularizar-se	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Dire à quelqu'un ses quatre vérités	Dizer a verdade nua e crua	3	Dizer a alguém aquilo que se acha dela sem qualquer restrição	C1	As tendências e os problemas sociais
Cacher son jeu	Esconder o seu jogo	1	Dissimular	A2	As pessoas: a descrição física, o

					caráter, a personalidade
Filer/donner un coup de main à quelqu'un	Dar uma mãozinha a alguém	2	Ajudar	B1	As atividades quotidianas
Mettre la main à la pâte	Pôr mãos à obra	3	Dar uma ajudar prática	C1	O meio ambiente, o clima e a ecologia
Renvoyer l'ascenseur	Pagar da mesma moeda	3	Vingar-se da mesma forma	C1	O direito e a justiça
Poser un lapin	Dar uma tampa	3	Faltar a um encontro sem avisar ou justificar-se	C1	A política e os valores sociais
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Procurar uma agulha num palheiro	2	Procurar algo muito difícil de encontrar	B2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Mettre dans le mille	Acertar em cheio	3	Acertar onde é preciso	C1	As tecnologias da informação e comunicação (TIC)
Entrer par une oreille et sortir par l'autre	Entrar por um ouvido e sair por outro	1	Não fazer caso, ignorar.	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Avoir la langue bien pendue	Ter a língua comprida	2	Falar demais sobre determinados assuntos	B1	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Parler de la pluie et du beau temps	Falar do tempo	2	Falar de banalidades	B1	A família, as relações sociais
Mettre les pieds dans le plat	Meter o pé na poça	2	Dizer ou fazer trapalhices	B2	O sistema educativo, os estudos, a formação

Tourner autour du pot	Andar com rodeios	3	Hesitar em dizer as coisas	C1	A política, os valores sociais
Crier sur tous les toits	Apregoar aos quatro ventos	3	Contar a toda a gente	C1	Os médias e atualidade
Mettre le paquet	Não olhar a meios	3	Esforçar-se muito	C1	Os médias e atualidade
Faire des siennes	Fazer das suas	1	Realizar disparates ou traquinices	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Faire le zouave	Fazer palhaçadas	3	Realizar disparates ou traquinices	C1	Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos
Faire les quatre cents coups	Fazer trinta por uma linha	3	Agir de modo imprudente ou inconveniente, fazendo trapalhada ou arranjando confusão.	C1	O meio ambiente, o clima e a ecologia
Tâter le terrain	Apalpar terreno	1	Avaliar uma situação antes de agir	A2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Tourner casaque	Ser um vira-casacas	2	Mudar de opinião rapidamente e de forma leviana.	B1	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Promettre la lune	Prometer mundos e fundos	3	Fazer promessas que não se podem cumprir	C1	A política e os valores da sociedade
Être à la merci de quelqu'un	Estar à mercê de alguém	1	Estar às ordens de alguém	A2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Porter le chapeau	Levar com as culpas	3	Ser responsável pelas culpas de outrem.	C1	O direito e a justiça
Avoir bon dos	Ter as costas largas	3	Tomar sobre si as culpas alheias.	C1	O direito e a justiça

Envoyer quelqu'un promener	Mandar alguém passear	1	Afastar alguém	A1	A família, as relações sociais
Avoir un trou de mémoire	Dar uma branca	3	Não se recordar de algo	C1	Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos
Tourner la page	Virar a página	1	Seguir em frente, superar uma situação difícil	A1	Estado civil
Prendre le taureau par les cornes	Agarrar o touro pelos cornos	1	Enfrentar uma situação difícil com determinação e coragem	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Remuer ciel et terre	Mover céu e terra	1	Fazer todo o possível para conseguir algo	A2	A saúde
Croiser les bras	Cruzar os braços	1	Não fazer nada	A1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Jeter un coup d'œil	Dar uma vista de olhos	2	Ver rapidamente	B1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Regarder quelqu'un de travers	Olhar alguém de esguelha	2	Olhar alguém de forma estranha, com agressividade e/desprezo	B1	A família, as relações sociais
Chercher/Être/Avoir un bouc émissaire	Procurar/Ser/Ter um bode expiatório	3	Pessoa ou coisa à qual são atribuídas as culpas alheias.	C1	O direito e a justiça
Mettre les points sur les i	Meter os pontos nos i	1	Dizer as coisas claramente, sem reticências.	A1	A família, as relações sociais
Faire la tête	Estar de trombas	3	Estar aborrecido, chateado	C1	Os temas culturais: cinema, literatura, pintura, música, espetáculos

Avoir la tête dans les nuages	Ter a cabeça nas nuvens	1	Estar distraído	A1	O sistema educativo, os estudos, a formação
Tomber bien	Vir a calhar	3	Chegar no momento certo	C1	A economia
Ouvrir le jeu	Abrir o jogo	1	Dizer a verdade; revelar algo que se esconde.	A2	Os sentimentos e as relações
Ouvrir les yeux à quelqu'un [sur quelque chose]	Abrir os olhos a alguém [sobre algo]	1	Alertar ou advertir alguém para uma situação que ignora.	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Être en cavale	Andar a monte	3	Estar em fuga ou em paradeiro incerto	C1	O direito e a justiça
Pleurer des larmes de crocodile	Chorar lágrimas de crocodilo	1	Chorar falsamente, sem vontade, fingindo sofrimento.	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Tomber des cordes	Chover a cântaros	3	Chover muito, de forma violenta.	C1	O meio ambiente, o clima, a ecologia
Manger comme un chancre	Comer como um abade	2	Comer de forma exagerada	B2	O consumo
Serrer comme des sardines	Apertados como sardinhas em lata	2	Local fechado com muita gente, onde as pessoas ficam apertadas umas contra as outras.	B1	Os lazeres, os desportos
Connaître [quelqu'un] comme sa poche	Conhecer [alguém] como a palma da mão	2	Conhecer [alguém] muito bem	B1	A família e as relações sociais
Servir sur un plateau d'argent	Dar [algo] de mão beijada [a alguém]	3	Oferecer algo a alguém de forma gratuita sem que essa pessoa se tenha esforçado para tal.	C1	As tendências e os problemas sociais

Ne pas savoir tenir sa langue	Dar com a língua nos dentes	3	Cometer uma inconfidência, de forma irrefletida; revelar um segredo.	C1	Os médias e atualidade
Ôter son masque	Deixar cair a máscara	2	Revelar as verdadeiras intenções; dar a conhecer o verdadeiro caráter.	B1	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Avoir la puce à l'oreille	Estar com a pulga atrás da orelha	2	Estar desconfiado; Intrigado.	B1	Os sentimentos e as emoções
Être comme un poisson dans l'eau	Estar como um peixe na água	1	Ter um grande à vontade em determinado assunto ou matéria.	A1	Os lazeres, os desportos
Être entre le marteau et l'enclume	Estar entre a espada e a parede	3	Encontrar-se numa situação difícil ou de resolução impossível.	C1	O direito e a justiça
Parler à un mur	Falar para as paredes	2	Falar para alguém que não ouve.	B1	A família, as relações sociais
Faire la vie dure [à quelqu'un]	Fazer a vida negra [a alguém]	2	Tornar a vida de alguém insuportável.	B1	A família, as relações sociais
Faire une tempête dans un verre d'eau	Fazer uma tempestade num copo de água	1	Reagir de forma exagerada perante um problema ou situação.	A2	As pessoas: a descrição física, o caráter, a personalidade
Être entre de bonnes mains	Ficar em boas mãos	2	Receber apoio de alguém muito competente para o efeito.	B1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Lécher les bottes à [quelqu'un]	Lamber as botas a [alguém]	1	Ser adulator; ter atitude bajuladora.	A1	O mundo do trabalho, a vida profissional
Se prendre un râteau	Levar uma tampa	3	Ser rejeitado(a) por aquele(a) de quem se gosta.	C1	As tendências e os problemas da sociedade

Se mêler les pinceaux	Misturar alhos e bugalhos	3	Confundir coisas distintas fazendo associações desconexas.	C1	A história
Mettre la charrue avant les bœufs	Pôr a carroça à frente dos bois	1	Precipitar-se; comprometer uma situação por não respeitar as etapas normais.	A2	O mundo do trabalho, a vida profissional
Mettre sa main au feu	Pôr/Meter as mãos no fogo	2	Confiar plenamente em alguém.	B1	A família, as relações sociais
Être le souffre-douleur	Ser o bombo da festa	3	Aquele que é gozado; pessoa que é alvo de comportamentos agressivos.	C1	As tendências e os problemas da sociedade

